



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**O COLÉGIO DE APLICAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE:
ENTRE EXCELÊNCIA E REFERÊNCIA**

MARLUCY MARY GAMA BISPO

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O COLÉGIO DE APLICAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE:
ENTRE EXCELÊNCIA E REFERÊNCIA

MARLUCY MARY GAMA BISPO

Texto de defesa de tese de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

B689c Bispo, Marlucy Mary Gama
O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe :
entre excelência e referência / Marlucy Mary Gama Bispo ;
orientador Raquel Meister Ko. Freigat. – São Cristóvão, SE, 2018.
168 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2018.

1. Educação e Estado. 2. Educação básica. 3. Avaliação
educacional. 4. Escolas públicas. 5. Qualidade (Educação). 6.
Colégio de Aplicação da UFS. I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient.
II. Título.

CDU 37.091.26(813.7)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARLUCY MARY GAMA BISPO

O COLÉGIO DE APLICAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE:
ENTRE EXCELÊNCIA E REFERÊNCIA

Texto de defesa de tese de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

São Cristóvão (SE), 30 de julho de 2018.

Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Marcus Eugênio Oliveira Lima
Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFS

Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes
Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIT

Profa. Dra Solange Alves de Oliveira Mendes
Programa de Pós-Graduação em Educação/UnB

À minha irmã, Mércia, dedico esta tese.

No início dos meus estudos do doutorado ela me presenteou um caderno, um lápis, e, entre outras palavras de encorajamento, me disse firme e feliz: “irmã, aqui vai minha melhor energia”.

O caderno e o lápis se foram com os dias... já sua energia, ah... sua energia é você em mim e é para sempre...

Obrigada, guerreira da vida, meu maior referencial de fé, resiliência, luta e superação... te amo!

AGRADECIMENTOS

Desistir... Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério. É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas; mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros; mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

E por não ter desistido, agradeço...

Ao Deus da minha vida, que em se fazendo carne, não desistiu da Cruz para me fazer “mais que vencedora”.

Ao meu pai, Justino, e minha mãe, Lauricéa, que não desistiram de seus dez filhos nem do desafio diário de, em tudo, se fazerem exemplos, concretizando a máxima de que “só a luta muda a vida”.

À minha “grande família” que me faz a cada dia mais convicta de que não podemos desistir de nós... do repartir do amor e do pão.

Aos meus três “escudeiros do coração” Marcos, Levi e Paulinho, por não desistirem de estar sempre por perto.

À profa. Dra. Raquel Meister Ko Freitag, pela diligente e rica orientação e por um dia ter me dito: “não desista do Codap”.

Ao Colégio de Aplicação da UFS (Codap), pelo apoio irrestrito e portas abertas para realização desta pesquisa.

Aos professores do PPGED – UFS e aos que compuseram as bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições.

Enfim...

Aos que passaram por mim nesta caminhada...

Aos que caminharam comigo...

Aos que permanecem caminhando...

Minha mais cara gratidão!

Caminheemos!!!

RESUMO

Os termos “excelência” e “qualidade” têm sido recorrentes na atual conjuntura educacional brasileira. Em função dos resultados nos *rankings* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tem-se atribuído aos Colégios de Aplicação do Brasil (CAPs) o *status* de escolas de excelência e/ou escolas de qualidade. Dada a natureza de vinculação desses colégios a universidades, o objetivo geral desta tese consistiu em investigar a tensão entre “excelência” e “referência”, considerando as dimensões acesso, permanência e desempenho nos Colégios de Aplicação vinculados às IFES (CAPs-IFES). A pesquisa foi verticalizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap-UFS), em função da mudança de forma de ingresso discente - seleção através de provas para seleção mediante sorteio público das vagas. O estudo foi desenvolvido considerando duas perspectivas de análises: i) macrocontextual - envolvendo os CAPs vinculados às IFES que ofertam EF e EM; ii) microcontextual - envolvendo o Codap-UFS. Na perspectiva macrocontextual, o escopo da análise considerou o atributo “excelência” a partir dos resultados de médias do Ideb e Enem. Ao compararmos as médias obtidas, considerando as variáveis formas de ingresso discente e níveis de ensino ofertados, constatamos que: i) os CAPs que adotam seleção por provas como forma de ingresso apresentaram médias, no Ideb do EF séries finais e no Enem, superiores aos que adotam o sorteio como acesso, que, por sua vez, apresentam médias maiores do que as observadas na escola básica pública; ii) os CAPs que ofertam matrículas nos anos iniciais do EF apresentaram melhor desempenho geral; iii) entre os CAPs, a forma de ingresso dos anos iniciais do EF não interfere nas médias comparadas. Na perspectiva microcontextual o estudo foi realizado em 2 momentos: i) pesquisa documental, *in loco*, considerando as dimensões acesso, permanência e desempenho, em função da implantação do sorteio público de vagas. Os principais intervenientes levantados como responsáveis pela “excelência” atribuída ao Codap-UFS, foram: nível de formação do corpo docente e técnico-administrativo, regime e carga horária de trabalho; medidas de assistência estudantil (pedagógica e socioeconômica), recursos materiais (físicos e humanos), diálogos com a graduação/licenciaturas; ii) pesquisa de percepção sobre o Codap-UFS, o instrumento previa julgamento de grau de concordância em afirmações polarizadas acerca das dimensões acesso, permanência e desempenho, considerando, sobretudo, as funções do Colégio e efeitos decorrentes da mudança na forma de ingresso, e foi aplicada a dois grupos de participantes: professores de cursos de licenciatura da UFS e professores e técnicos-administrativos do Codap-UFS. Quando comparado ao grupo de professores de cursos de licenciatura, o grupo do Codap-UFS apresentou maior simetria, isto é, maior relação inversa entre os pares de perguntas complementares. Porém, a dispersão entre o grupo do Codap-UFS evidenciou que o processo da mudança de ingresso discente demanda maior discussão e reflexão interna. A análise microcontextual apontou aspectos da transição, decorrentes da implementação do sorteio de vagas como única forma de ingresso, que vão além de médias e *rankings* e permitem que o Codap-UFS se estabeleça mais como espaço de referência de/para escola pública, e menos como espaço de excelência de/para os ditos excelentes e selecionados. Passando, assim, a protagonizar uma ação, balizada na equidade, resguardado na sua natureza universitária, pautada no tripé do ensino da pesquisa e da extensão, confirmando a nossa tese de que a “excelência” atribuída ao Colégio, independe da forma de ingresso adotada e pode/deve servir de “referência” para escola básica pública brasileira.

Palavras-chave: Excelência e referência. Acesso, permanência e desempenho. Educação Básica. Colégio de Aplicação da UFS.

ABSTRACT

The terms “excellence” and “quality” have been recurrent in today’s Brazilian educational scenario. Because of the results in the rankings of the Index of Development of Basic Education (Ideb) and of the National Exam of Upper Secondary Education (Enem), the Colégios de Aplicação in Brazil (CAPs) have been given the status of excellence and quality in education. Given the nature of these schools, which are affiliated to universities, the general objective of this thesis aimed at investigating the tension between “excellence” and “reference”, considering the dimensions of access, permanence and performance in the Colégios de Aplicação affiliated to the IFES (CAPs- IFES). The research was developed in a vertical way at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Sergipe (Codap-UFS), due to changes concerning the entry requirements - from selection processes through exams into selection processes through public raffles. The study was carried out considering two perspectives of analysis: i) the macrocontextual one - involving the CAPs affiliated to the Higher Education Federal Institutions (IFES), which offer Elementary and Secondary Education (EF and EM); and the ii) microcontextual one - involving Codap-UFS. From the macrocontextual perspective, the analysis considered the attribute of “excellence” based on the results of the averages of Ideb and Enem. By comparing the averages and considering the various forms of students’ admission and the levels of teaching offered, we can state that: i) the CAPs adopting the selection process through exams as an entry requirement revealed to have obtained higher averages in the Ideb of the final grades of Elementary Education and in Enem than those that adopted the selection process through raffles, which, on their turn, revealed higher averages than those observed in public basic schools; ii) the CAPs that offer enrollments in the first years of Elementary Education had a better general performance; iii) amongst the CAPs, the entry requirements in the first years of Elementary Education do not interfere in the averages when they are compared. Concerning the microcontextual perspective, the study was conducted in two moments: i) documental research, *in loco*, which took into account the dimensions of access, permanence and performance, because of the public raffle of vacancies. The main intervening factors highlighted as being responsible for the “excellence” of Codap were: level of teachers formation, work regime and workload; student assistance (pedagogical and socioeconomic), material resources (physical and human); dialogues with the graduation courses; ii) perception research about Codap-UFS, the instrument predicted judgement on the degree of agreement in polarized statements about the dimensions of access, permanence and performance, considering, above all, the role of the Colégio and the effects arising from the changes towards the entry requirements, and it was applied to two groups of participants: professors of the graduation courses of the Federal University of Sergipe and the teachers and administrative staff of Codap-UFS. When compared to the group of the professors of the graduation courses, the group from Codap-UFS showed greater symmetry, that is, greater inverse relation between the pairs of complementary questions. However, the dispersion between the group of Codap-UFS highlighted that the process of change towards students’ entry requirements demands that more time should be devoted to discussions and internal debate. The microcontextual analysis pointed to transition aspects, derived from the implementation of the raffle of vacancies as the only entry requirement, which goes beyond averages and rankings and which enable Codap-UFS to establish itself as a space of reference of/to public schools rather than a space of reference of/to excellent and selected students. This way, Codap-UFS now takes the lead in an action based on equity, guarded its university nature, and on the teaching, research and extension indissociability, which confirms out thesis that its “excellence” does not depend on the entry requirements adopted and may/must serve as a “reference” for Brazilian public basic school.

Keywords: Excellence and reference. Access, permanence and performance. Basic Education. Colégio de Aplicação of the Federal University of Sergipe.

RESUMEN

Los términos “excelencia” y “calidad” son recurrentes en la actual coyuntura educacional brasileña. Por los resultados en los rankings del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) y del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), se atribuye a los Colegios de Aplicación de Brasil (CAPs) el título de escuelas de excelencia y escuelas de calidad. Sin embargo, dada la naturaleza de la vinculación de estos colegios a universidades, el objetivo general de esta tesis consistió en investigar la tensión entre “excelencia y referencia, considerando las dimensiones de acceso, permanencia y desempeño en los Colegios de Aplicación vinculados a las IFES (Caps-IFES.) Se produjo la investigación de forma particular en el Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe (Codap-UFS), como consecuencia del cambio de la forma de ingreso discente – de selección a través de pruebas para selección por a sorteo público de plazas. Se consideraron dos perspectivas de análisis: macro-contextual – involucrando los CAPs vinculados a las IFES que ofrecen EF y EM; micro-contextual involucrando el Codap UFS. En la perspectiva macro-contextual, el objetivo del análisis consideró la excelencia a partir de los resultados de los promedios de IDEB y ENEM: si se comparan los promedios obtenidos, considerando las variables formas de ingreso discente y niveles de enseñanza ofrecidos, se constata que: i) los CAPs que adoptan selección por pruebas como forma de ingreso presentaron promedios, en el IDEB de la EF series finales y en el ENEM, superiores a los que adoptan el sorteo como acceso, que, a su vez, presentan promedios mayores que las de la escuela básica pública; ii) los CAPs que ofrecen matrículas en los años iniciales de la EF presentaron mejor desempeño general; iii) entre los CAPs, la forma de ingreso de los años iniciales de la EF no interfiere en los promedios comparados. En la perspectiva micro-contextual, se realizó el estudio en 2 momentos: i) investigación documental en el Codap-UFS, considerando las dimensiones acceso, permanencia y desempeño, evidenciando las prácticas diferenciadas que conllevan a los promedios superiores a las demás escuelas básicas públicas: nivel de formación del cuerpo docente, régimen y número de horas de trabajo; medidas de asistencia estudiantil (pedagógica y socioeconómica), recursos materiales (físicos y humanos), diálogos con las licenciaturas; ii) investigación de percepción del Codap-UFS con relación a su papel y los efectos decurrentes del cambio en la forma de ingreso a dos grupos de participantes: profesores de cursos de licenciatura de la UFS y profesores y técnicos profesionales administrativos del Codap-UFS. El instrumento previo juzgamiento de grado de concordancia en afirmaciones polarizadas acerca de las dimensiones acceso, permanencia y desempeño. Si se compara al grupo de profesores de cursos de licenciatura, el grupo del Codap-UFS presentó mayor simetría, o sea, mayor relación inversa entre las preguntas complementarias. Pero la dispersión entre el grupo del Codap-UFS puso en evidencia que el proceso de cambio de ingreso discente demanda mayor discusión y reflexión interna. El análisis micro-contextual apuntó aspectos da transición, decurrentes de la implementación del sorteo de plazas como única forma de ingreso, que van más allá de promedios y rankings y que permiten que el Codap-UFS se establezca más como espacio de referencia de/para escuela pública, y menos como espacio de excelencia de/para los dichos excelentes y seleccionados. Así, el Codap-UFS pasa a protagonizar una acción, basada en la equidad, guardando en su naturaleza universitaria, basada en el trípode de la enseñanza, de la investigación y de la extensión, comprobando nuestra tesis de que la “excelencia” que se le atribuye al Colegio, no depende de la forma de ingreso adoptada y puede/debe servir de “referencia” para la escuela básica pública brasileña.

Palabras clave: Excelencia y referencia. Acceso, permanencia y desempeño. Educación Básica. Colegio de Aplicación de la UFS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Bloco expositor 1: Sorteio público de vagas	84
Bloco expositor 2: Medidas pedagógicas de acompanhamento discente – perfil socioeconômico e cultural.	88
Bloco expositor 3: Medidas pedagógicas de acompanhamento discente - Adequação de aprendizagens.	89
Bloco expositor 4: Medidas de assistência socioeconômica	90
Bloco expositor 5: Relação escola-família.	91
Bloco expositor 6: Disponibilidade de recursos materiais e humanos	92
Bloco expositor 7: Currículo escolar e Sistema de avaliação discente.....	94
Figura 1: O Saeb e as avaliações em larga escala.....	40
Figura 2: Distribuição dos Colégios de Aplicação das IFES por regiões / estados.....	57
Figura 3: Formas de ingresso nos Colégios de Aplicação em estudo.	67
Figura 4: Média no Enem 2015 dos CAPs versus porte, indicador de permanência, nível socioeconômico e forma de ingresso..	81
Figura 5: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap. Questão pareada 1.....	97
Figura 6: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap. Questão pareada 2.....	98
Figura 7: Histograma dos escores do indicador da escala de avaliação/concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap. Questão pareada 3	100
Figura 8: Histograma dos escores do indicador da escala de avaliação/concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap. Questão pareada 4	101
Figura 9: Histograma dos escores do indicador da escala de avaliação/concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap. Questão pareada 5	102
Figura 10: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap. Questão pareada 6....	103
Figura 11: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap e diálogos com a graduação/licenciaturas. Questão pareada 7.	105
Figura 12: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap e diálogos com a graduação/licenciaturas. Questão pareada 8.	107
Figura 13: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, perfil socioeconômico, assistência estudantil e nivelamento discente. Questão pareada 9.	108

Figura 14: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, perfil socioeconômico, assistência estudantil e nivelamento discente. Questão pareada 10.	110
Figura 15: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, perfil socioeconômico, assistência estudantil e nivelamento discente. Questão pareada 11	111
Figura 16: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, desempenho, evasão e retenção discente. Questão pareada 12.	113
Figura 17: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, desempenho, evasão e retenção discente. Questão pareada 13	114
Figura 18: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, desempenho, evasão e retenção discente. Questão pareada 14	115
Figura 19: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, disciplina discente e acompanhamento familiar. Questão pareada 15	117
Figura 20: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, disciplina discente e acompanhamento familiar. Questão pareada 16	118
Figura 21: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, currículo escolar e sistema de avaliação. Questão pareada 17	120
Figura 22: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, currículo escolar e sistema de avaliação. Questão pareada 18	122
Figura 23: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, estímulo, realização e adequação profissional. Questão pareada 19	123
Figura 24: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, estímulo, realização e adequação profissional. Questão pareada 20	124
Figura 25: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, estímulo, realização e adequação profissional. Questão pareada 21	126
Figura 26: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve recursos físicos, humanos e pedagógicos. Questão pareada 22.....	127
Figura 27: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve recursos físicos, humanos e pedagógicos. Questão pareada 23.....	128
Figura 28: Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão que envolve recursos físicos, humanos e pedagógicos. Questão pareada 24.....	130

Gráfico 1: População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola básica no Brasil, por faixa etária	32
Gráfico 2: Matrículas do ensino fundamental regular – período 2013-2017	33
Gráfico 3: Matrículas do ensino médio regular – período 2013-2017	34
Gráfico 4: Taxa de insucesso (reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio, redes pública e privada de ensino – ano 2015	35
Gráfico 5: A evolução do número de inscritos no Enem – 1998-2017	44
Gráfico 6: Níveis de ensino ofertado nos 15 CAPs em estudo	66
Gráfico 7: Ideb 2005-2015 por CAP – Anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)	70
Gráfico 8: Ideb 2005-2015 por CAP – médias no período – anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)	71
Gráfico 9: Ideb 2015 por CAP – comparativo com UF – anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)	72
Gráfico 10: Ideb 2005-2015 por CAP – anos finais do ensino fundamental (6º-9º)	75
Gráfico 11: Ideb 2005-2015 – médias no período – anos finais do ensino fundamental (6º-9º)	76
Gráfico 12: Ideb 2015 por CAP – comparativo com UF – anos finais do ensino fundamental (6º-9º)	77
Gráfico 13: Enem 2010-2015 por CAP – médias no período	79
Gráfico 14: Fluxo discente - 1ª turma de matriculados - Codap / sorteio de vagas - 2010	85
Gráfico 15: Fluxo discente Codap – período 2007 - 2017	87
Quadro 1: Estrutura do Sistema da Educação Básica Brasileira	30
Quadro 2: Políticas públicas, programas e ações vigentes na educação básica brasileira – ano 2017	38
Quadro 3: Avaliações oficiais da educação básica – Brasil 2017.	40
Quadro 4: Desenho administrativo da Prova Brasil	42
Quadro 5: Desenho Administrativo do Enem	43
Quadro 6: Relação dos Ginásios de Aplicação e seus respectivos anos de fundação.	51
Quadro 7: Os Colégios de Aplicação: normatização - concepção - funções	54
Quadro 8: Relação de Colégios de Aplicação das IFES/Ano de criação e níveis de ensino ofertados: Fundamental 1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino e Médio	56
Quadro 9: Atuais formas de ingresso adotadas nos Colégios de Aplicação das IFES.	59
Quadro 10: Formas de ingresso do Codap-UFS do período de criação ao atual	61
Quadro 11: Sistematização da análise macrocontextual – Escola pública / CAPs / variáveis de análise	64
Quadro 12: Identificação dos CAPs por letras	66
Tabela 1: Ideb 2005-2015 por dependência administrativa – anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)	68
Tabela 2: Ideb 2005-2015 por CAP – anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)	69

Tabela 3: Ideb 2005-2015 por dependência administrativa – anos finais do ensino fundamental (6º-9º)	73
Tabela 4: Ideb 2005-2015 por CAP– anos finais do ensino fundamental (6º-9º).....	74
Tabela 5: Média do Enem dos CAPs - período 2010-2015	78
Tabela 6: Enem 2015 por CAP	80
Tabela 7: Quantitativo de alunos aprovados período 2007 – 2017	86
Tabela 8: Quantitativo de alunos reprovados período 2007 – 2017	86
Tabela 9: Quantitativo de alunos transferidos período 2007 – 2017	86
Tabela 10: Quantitativo de alunos evadidos período 2007 – 2017.....	87

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAP	Colégio de Aplicação
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CF/88	Constituição Federal ou Constituição da República Federativa do Brasil, de 08 de outubro de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codap	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
COLUN	Colégio Universitário
COLUNI	Colégio Universitário
CONDICAp	Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior
CONGE	Conselho Geral do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
CONTEPE	Conselho Técnico-Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
CP	Centro Pedagógico
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEBA	Escola de Educação Básica da UFU
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional- Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento da Infância
NEI	Núcleo de Educação da Infância
OMs	Organizações Multilaterais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAD	Plano de Atividade Docente
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
PIBIC/EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNE/2001	Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 10172, 09 de janeiro de 2001.
PNE/2014	Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13005, 25 de junho de 2014.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico – PPP
SEB	Secretaria de Educação Básica
SETEPE	Setor Técnico Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SICEA	Seminário de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFG	Universidade Federal Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	PANAROMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA - ENTRE ACESSO, PERMANÊNCIA E DESEMPENHO.....	25
2.1	Aspectos da expansão da educação básica no Brasil	26
2.2	Avaliações em larga escala	39
2.2.1	Prova Brasil.....	41
2.2.2	Exame Nacional do Ensino Médio - Enem.....	42
2.3	O que as avaliações oficiais (não) medem	45
3	COLÉGIOS DE APLICAÇÃO: ORIGEM, HISTÓRIA E FUNÇÕES	47
3.1	Origem dos colégios de aplicação.....	47
3.2	Criação e função dos Colégios de Aplicação das Ifes	50
3.3	Os Colégios de Aplicação na atualidade.....	55
3.3.1	Níveis de ensino / Nomenclatura	55
3.3.2	Distribuição regional.....	57
3.3.3	Formas de ingresso	57
3.4	O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe	60
3.4.1	Origem, vinculação e formas de ingresso	60
3.4.2	A natureza universitária: ensino, pesquisa e extensão	62
3.4.3	Recursos humanos e infraestrutura	62
4	PERSPECTIVA MACROCONTEXTUAL DA ANÁLISE: FORMAS DE INGRESSO E RESULTADOS DE ENEM E IDEB.....	64
4.1	Percurso metodológico.....	64
4.2	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	68
4.3	Anos finais do ensino fundamental.....	73
4.4	Ensino médio	77
4.5	Considerações parciais.....	82

5	PERSPECTIVA MICROCONTEXTUAL DA ANÁLISE: CODAP-UFS	83
5.1	Indicadores de acesso, permanência e desempenho no Codap-UFS	83
5.1.1	Percurso Metodológico	83
5.1.1.1	Sorteio público de vagas	84
5.1.1.2	Perfil socioeconômico e cultural.....	87
5.1.1.3	Adequação de aprendizagens.....	88
5.1.1.4	Medidas de assistência socioeconômica	89
5.1.1.5	Relação família-escola.....	91
5.1.1.6	Disponibilidade de recursos materiais e humanos.....	91
5.1.1.7	Currículo escolar e sistema de avaliação discente	93
5.1.2	Considerações parciais.....	95
5.2	A percepção da comunidade universitária (Codap e Licenciaturas).....	95
5.2.1	Percurso metodológico.....	95
5.2.2	Codap: entre concepção, finalidades e formas de ingresso.....	96
5.2.2.1	Finalidade - Questão pareada 1.....	97
5.2.2.2	Finalidade - Questão pareada 2.....	98
5.2.2.3	Finalidade - Questão pareada 3.....	99
5.2.2.4	Forma de ingresso - Questão pareada 4.....	101
5.2.2.5	Forma de ingresso - Questão pareada 5.....	102
5.2.2.6	Forma de ingresso - Questão pareada 6.....	103
5.2.3	Codap-UFS: entre formas de ingresso e diálogos com a graduação/licenciaturas 104	
5.2.3.1	Forma de ingresso e práticas de estágio- Questão pareada 7.....	105
5.2.3.2	Forma de ingresso e pesquisa/ensino/extensão - Questão pareada 8.....	106
5.2.4	Formas de ingresso e perfil socioeconômico	107
5.2.4.1	Perfil socioeconômico - Questão pareada 9.....	108
5.2.4.2	Perfil socioeconômico - Questão pareada 10.....	109
5.2.4.3	Desempenho - Questão pareada 11.....	111
5.2.5	Formas de ingresso, desempenho, evasão e retenção discente	112
5.2.5.1	Desempenho - Questão pareada 12.....	112
5.2.5.2	Desempenho - Questão pareada 13.....	114
5.2.5.3	Evasão - Questão pareada 14.....	115
5.2.6	Formas de ingresso, disciplina discente e acompanhamento familiar	116

5.2.6.1	Disciplina Discente- Questão pareada 15	117
5.2.6.2	Acompanhamento familiar - Questão pareada 16.....	119
5.2.7	Formas de ingresso, currículo escolar e sistema de avaliação	120
5.2.7.1	Conteúdo curricular - Questão pareada 17	120
5.2.7.2	Formas de avaliação - Questão pareada 18.....	121
5.2.8	Formas de ingresso e satisfação profissional docente.....	124
5.2.8.1	Estímulo docente - Questão pareada 19.....	124
5.2.8.2	Realização profissional docente - Questão pareada 20.....	125
5.2.8.3	Adequação docente - Questão pareada 21	126
5.2.9	Infraestrutura.....	127
5.2.9.1	Infraestrutura - Questão pareada 22.....	128
5.2.9.2	Recursos humanos - Questão pareada 23	129
5.2.9.3	Recursos materiais - Questão pareada 24	130
5.2.10	Considerações parciais.....	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES.....	145
	APÊNDICE A – Indicadores do Codap-UFS.....	146
	APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados enviado aos diretores de caps	151
	APÊNDICE C – Instrumento de sistematização dos indicadores de acesso, permanência e desempenho no Codap/UFS	153
	APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados de avaliação subjetiva aplicado à comunidade acadêmica do Codap/UFS.....	155
	APÊNDICE E – Codap: ilha de excelência.....	164
	APÊNDICE F – Codap: Istmo de referência.....	165
	ANEXO A – Resolução 01/2017 – CONSU/UFS	167
	ANEXO B – Portaria 959/2013 – MEC	168

1 INTRODUÇÃO

Os termos “excelência” e “qualidade” têm sido recorrentes na atual conjuntura educacional brasileira, e, por vezes, são tomados como sinônimos.

No estado de Sergipe, por exemplo, nos últimos anos, várias das escolas da rede estadual passaram a ser denominadas de “Centros de Excelência”. Atualmente um coletivo de quarenta e duas instituições escolares aderiram ao Programa do Ensino Médio em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. No entanto, o status de “excelência” atribuídos a tais instituições, tem sido arguido, constantemente, pela sociedade, sobretudo, devido à precariedade da infraestrutura que as abriga: “Falta de infraestrutura nas escolas inviabiliza ensino médio em tempo integral”; “Comunidade escolar em Cedro de São João denuncia péssima estrutura de escola que funciona como Ensino Médio em Tempo Integral”; “Mesmo com péssima estrutura C.E. José Rollemberg Leite recebe estudantes do ensino médio em tempo integral.”¹

Essa “excelência” e “qualidade”, no contexto das avaliações em larga escala, precisa ser “medida”, e quando dos resultados de métricas oficiais, como nos *rankings* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), juízos de valor sobre “excelência” e “qualidade” são emitidos e reverberados, refletindo crenças e percepções sobre o desempenho escolar. O Ideb é composto pela média atingida considerando elementos de duas ordens: taxa de rendimento/fluxo escolar (aprovação, repetência e evasão obtida através do Censo Escolar) e desempenho nas avaliações realizadas pelo Inep (Prova Brasil e Saeb).² Já o Enem é um exame, aplicado anualmente, cujo objetivo é avaliar o desempenho de alunos concluintes ou egressos do ensino médio. Atualmente, o resultado do Enem é também utilizado como critério de seleção para cerca de 500 universidades.³

Nesse cenário de métrica de “excelência” destacam-se as instituições federais - majoritariamente o ensino básico brasileiro, na esfera federal, é ofertado pelos Institutos Federais de Ensino Superior (IFS) e pelos Colégios de Aplicação (CAPs), estes últimos, evidenciados nesta pesquisa.

¹ <http://www.sintese.org.br/index.php/educacao/escola-de-tempo-integral>.

² Das avaliações de larga escala que compõe o Ideb, a Prova Brasil foi objeto de estudo das teses de MATOS (2018) e MACHADO (2018), com resultados particularizados para o cenário sergipano, incluindo o Codap-UFS.

³ CF. ANDRADE (2015).

No ano de 2016, posteriormente ao anúncio dos resultados obtidos no Pisa 2015, ecoou na mídia a seguinte afirmação: “Se a rede federal de ensino fosse um país, em ciências o ‘país das federais’ ficaria em 11º lugar no *ranking* internacional, um ponto acima da tida como exemplar, Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos” (BORGES, 2016); “Escolas Federais de Educação Básica têm padrão europeu” (GAMA, 2016); “Melhor ensino médio público está nas escolas técnicas federais” (ARAGAKI, 2008). Mais especificamente sobre os Colégios de Aplicação, a revista Nova Escola publicou uma matéria intitulada “Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil” (SANTOMAURO *et alii*, 2012), que apontou o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – Codap-UFS, *locus* de estudo privilegiado desta investigação, entre os três melhores do país, considerando a média divulgada no Ideb 2011, matéria replicada em vários canais da mídia local, inclusive no site da UFS.

Nesse contexto de “excelência”, consolidada através de resultados do Ideb, tem-se o fato de que no ano de 2008, o Codap-UFS alterou a forma de ingresso dos alunos, de seleção por meio de provas de Português e Matemática para seleção mediante sorteio público de vagas, medida aprovada pelo Conselho Geral do Codap (CONGE) e pelo Conselho Superior da UFS (CONSU) e implementada a partir do ano de 2010, não interferindo diretamente, portanto, no Ideb de 2011.

Essa mudança, ainda que contextualizada e alinhada às discussões sobre o fortalecimento de políticas de ações afirmativas⁴ nas IFES brasileiras e, consequentemente, na UFS, a exemplo da implantação de cotas (Lei 12.711/2012 de 29/08/2012), gerou na comunidade escolar codapiana, sobretudo docente, expectativas e anseios, permeados por inquietações e dúvidas sobre o novo cenário socioeducacional que se delineava. Foi ainda nesse contexto (des)acomodações pedagógicas, presentes nos primeiros anos da mudança na forma de ingresso, que se obteve o resultado do primeiro Ideb, pós-sorteio, referente ao ano de 2013, 4.4 pontos, decrescido em 2.5 pontos, observando o último Ideb obtido no período de vigência de seleção através de provas, 6.9 pontos (como já reportamos, o 3º do Brasil, no contexto dos CAPs).

Se a queda dos números provocou questionamentos sobre percepção da “excelência” e da “qualidade” da instituição, por outro lado, dada a natureza de vinculação dos CAPs a universidades, e sua relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão, outro juízo de valor,

⁴ Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (O que são ações afirmativas? 2011)

tão importante quanto, marcou esse contexto: o de “referência” de/para educação básica. A mudança na forma de ingresso do Codap - UFS (e de outros CAPs, como veremos mais à frente) aproximou a realidade dos alunos com a das demais instituições da rede pública no estado, trazendo a necessidade de enfrentar problemas que antes não eram conhecidos, na conjuntura de um processo seletivo por provas, entre os quais: assimetrias de conteúdos, envolvendo letramento em leitura, escrita e matemática; repetência e evasão escolar. Face a esse contexto, uma “saída” proposta foi a volta da seleção de alunos por meio de aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática, em uma nova versão, aprovada, por maioria dos conselheiros, no Conselho Geral do Codap (Conge). Porém, em abril de 2016, quando encaminhada ao Conselho Superior da UFS (CONSU), a proposta foi indeferida, ficando mantida a seleção através de sorteio público das vagas como forma de ingresso a todas as séries ofertadas, no Codap, conforme Resolução 01/2017/CONSU-UFS (ANEXO A).

Esse contexto de situação que se configurou no Codap-UFS tornou-se campo propício para uma análise *in loco* sobre as relações entre as dimensões acesso – permanência e desempenho, com possibilidades de cotejar dados de contextos pedagógicos precedidos por diferentes formas de ingresso – sorteio público de vagas e seleção através de provas, considerando os atributos da excelência e da referência. Para tanto, partimos da tese de que a “excelência” atribuída aos Colégios de Aplicação vinculados às IFES independe da forma de ingresso adotada por esses Colégios e pode/deve servir de “referência” para escola básica pública.

Assim, o objetivo geral deste estudo consistiu em investigar a tensão entre “excelência” e “referência”, considerando as dimensões acesso, permanência e desempenho nos Colégios de Aplicação vinculados às IFES (CAPs-IFES). Foram estabelecidos como objetivos específicos:

- ✓ Analisar a “excelência” dos Colégios de Aplicação vinculados às IFES, considerando formas de ingresso adotadas, níveis de ensino e resultados de Ideb e Enem.
- ✓ Aferir como se processaram os atributos da “excelência” e da “referência” no Codap-UFS, num contexto de transição de formas de ingresso discente (seleção através de aplicação de provas para de sorteio público de vagas).

A pesquisa foi norteadada por duas questões, a saber:

- ✓ Nos Colégios de Aplicação vinculados às IFES existe relação entre a forma de acesso, níveis de ensino e a “excelência” e a “qualidade” medidas por Ideb e Enem?

- ✓ Como são praticados e percebidos os atributos da “excelência” e da “referência” no Codap-UFS, considerando diferentes formas de ingresso?

Para elucidar estas questões, esta tese aborda estas questões em duas perspectivas: uma perspectiva macrocontextual, envolvendo todos os CAPs que ofertam ensino fundamental e/ou médio, e uma perspectiva microcontextual, envolvendo o Codap-UFS, considerando as dimensões de acesso, permanência e desempenho, e, as percepções da comunidade universitária sobre questões que envolvem sua atual conjuntura educacional.

Embora os CAPs sejam institucionalizados desde o início do século passado, ainda há poucos estudos específicos sobre o tema. Entre os trabalhos encontrados, destacamos o de Barros (1988), Kinpara (1997), Benites (2006), Loureiro (2012) e Neves (2016), inicialmente, por apresentarem um aspecto alinhado à nossa investigação, compondo, também, o referencial teórico. A exceção de Benites, os demais autores apresentam resultados de estudo sistêmico envolvendo o coletivo dos Colégios. Barros (1988) e Kinpara (1997) focalizam as funções para os quais os Colégios de Aplicação foram criados, Loureiro (2012), aborda sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nos CAPs e Neves (2016) aborda sobre política de ação afirmativa e excelência no ensino. Já o trabalho de Benites (2016), nos interessou por tratar da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Do ponto de vista metodológico, Barros (1988), parte do geral para o particular, do macro para o micro, ou seja, após estudo sobre o desempenho das funções dos CAPs, a autora propõe o que se anuncia como título da sua dissertação, uma “Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação” e apresenta um plano-ação, redimensionando a funções dos CAPs, a ser desenvolvido, inicialmente, no CAP-UFBA. Nossa pesquisa, ao investigar aspectos comuns aos Colégios, formas de ingresso e resultados do Ideb e Enem, culminando com uma investigação específica no Codap-UFS, a partir de resultados obtidos no Ideb, o que pode ser aplicada a outros CAPs, se alinha à proposta do trabalho de Barros (1988).

Nessa perspectiva, o recorte temporal estabelecido para esta investigação (2005 – 2016), compreende os últimos cinco anos do ingresso, ao Codap-UFS, através de provas e os primeiros sete anos, correspondentes ao ciclo escolar realizado pela primeira turma de alunos ingressantes através do sorteio público de vagas (Ensino fundamental, séries finais -6º ao 9º ano e Ensino Médio). Tal período, representativo de um intervalo de dezesseis anos, contribui para a exequibilidade da pesquisa, por ser suficiente para atender satisfatoriamente aos objetivos propostos nesta investigação.

Outrossim, saliento a minha condição de docente do Codap-UFS (há vinte anos, quatro deles no exercício de gestão) e o fato de que em 2011⁵, ocasião da minha pesquisa de mestrado, tive como objeto de estudo a investigação do desempenho na produção escrita de alunos que ingressaram no Codap-UFS, selecionados, através de provas e/ou por meio de sorteio público de vagas. Esse estudo, como característica peculiar a trabalhos acadêmicos, desencadeou possibilidades de outros olhares, a partir do mesmo foco de interesse, forma de ingresso – desempenho escolar.

Institucionalmente, esta tese está vinculada ao projeto “Acesso, Permanência e Qualidade na Educação Básica e na Educação Superior, que tem, como objetivos, traçar análises em nível macro e micro contextual, constituindo um panorama de acesso e permanência em relação ao desempenho e à proficiência, na rede pública estadual e nas instituições de educação básica e superior da rede federal, correlacionando a tríade acesso – permanência - desempenho na educação básica e na educação superior de uma instituição de ensino específica, a UFS. Além desta tese, junto a esse projeto de pesquisa, estão vinculados, no âmbito da educação básica, os seguintes estudos: investigação entre a proficiência em leitura no ciclo final da alfabetização e desempenho na ANA (SÁ, 2018); proficiência em leitura e resolução de problemas na Prova Brasil (MATOS, 2018); a relação entre fluência em leitura oral e o desempenho na Prova Brasil de Língua Portuguesa (MACHADO, 2018); desempenho na prova de redação do Enem (TELES, 2018); e a escolha de língua estrangeira no Enem (LOUREIRO, 2018). No âmbito da educação superior: a investigação entre a proficiência de leitura de estudantes da educação superior ingressantes e concludentes, por meio do Enem e do Enade (ANDRADE, 2018); e questões de acesso e permanência relativas ao Pibid (JESUS, 2018).

Em alinhamento ao referido projeto esta tese, inicialmente, apresenta um panorama geral da educação básica brasileira, com ênfase nas dimensões acesso – permanência e desempenho - variáveis importantes no contexto desta investigação, seguindo-se da abordagem sobre os Colégios de Aplicação no cenário educacional brasileiro. No segundo momento, apresentamos, numa perspectiva macrocontextual, os CAPs e a relação entre forma de acesso, níveis de ensino ofertado e posições nos *rankings* de Ideb e Enem. Em seguida, numa perspectiva microcontextual, passamos a analisar o Codap-UFS, considerando as dimensões acesso, permanência e desempenho, considerando os atributos de excelência/referência de/para educação básica. Culminamos essa etapa do estudo apresentando as percepções da comunidade

⁵ Dissertação de Mestrado defendida em 2011, através do Núcleo de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (NPGL/UFS).

da UFS sobre o Codap, revelando aspectos que transitam entre “excelência”, “referência” e formas de ingresso.

A forma como este estudo foi desenvolvido, o caminho escolhido e trilhado, o que academicamente compreende-se por metodologia, compartilha com o entendimento de Minayo (1994), para a qual, metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p.9). Dessa forma o percurso metodológico está apresentado ao longo da descrição de cada momento da pesquisa, mais especificamente nas análises realizadas nas perspectivas macro e microcontextual.

2 PANAROMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA - ENTRE ACESSO, PERMANÊNCIA E DESEMPENHO

Acesso, permanência e desempenho na educação básica é uma temática que têm ganhado visibilidade privilegiada, quer nas agendas de política de gestão nacional e internacional, quer na literatura educacional (CURY, 2002; DOURADO, PARO, 2001; DOURADO, 2007; FÉLIX, 1984; FERREIRA, 2003; FERREIRA, AGUIAR, 2006; SANDER, 2007, dentre outros). Esta tríade se configura como dimensões do sistema educacional, de natureza indissociável, responsável pela garantia da educação como um direito social, que, como tal, prescinde de leis para assegurá-lo.

No Brasil, a educação como direito de natureza social tem como marco histórico-jurídico a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), que nos termos do Cap. II, Título, dos Direitos Sociais, Art. 6º vige: “**São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia [...], na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Os capítulos 205 a 208 apresentam os aspectos que tratam da operacionalização desse direito, estabelecendo-se na educação o binômio dever-direito.

Da CF/1988 emanam outros documentos educacionais normativos que arcabouçam a educação brasileira, considerando o princípio inalienável da educação como direito, dos quais destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96); o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA/1990); e os Planos Nacionais de Educação 2001-2011, Lei nº 10.172/2001; 2014-2024, Lei nº 13.005/2014.

Esta seção tem por objetivo contextualizar as dimensões de acesso, permanência e desempenho da educação básica brasileira a partir da expansão da educação básica e das políticas de avaliação oficial. Para tanto, além de estudos da literatura atual recorrente e dos documentos legais já apontados como basilares referenciais: a CF/1988 (de ordem instituinte); a LDBEN 9.394/96 (de ordem regulatória) e o PNE/2014-2024 (de ordem de planejamento e execução), nos valem do Anuário Brasileiro da Educação Básica, versão 2016 e do texto do censo Escolar 2016/2017 (notas estatísticas) como fontes privilegiadas de consulta e análise.

O transcurso das abordagens que compõem esse Panorama apresenta as concepções teóricas que sustentam esta investigação.

Concluímos esta Seção apontando as limitações dos números e dos *rankings* para a avaliação das dimensões que propomos: acesso, permanência e desempenho, levando à necessidade de investigação daquilo que os números (não) mostram.

2.1 ASPECTOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Aspectos referentes à expansão da educação brasileira, principalmente, a partir da década de 1990 não podem ser compreendidos alheios ao protagonismo do conjunto macrossocial externo que envolve movimentos de ordem mundial, organismos internacionais de gestão e às metas por eles estabelecidas aos países participantes. Observando a cronologia de alguns desses eventos, associada ao foco de interesse desta pesquisa, destacamos: no ano de 1990 – A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien / Tailândia; em 2000 – A Cúpula Mundial de Educação para Todos Dakar / Senegal e no ano de 2015 – O Fórum Mundial de Educação, Coreia do Sul, ocasião em que foi estabelecida a nova agenda da educação com vigência entre os anos de 2015 a 2030.

Convém observar que esses movimentos pela educação dos povos no mundo compõem a pauta da agenda capitaneada pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura - em parceria com outros organismos internacionais ou organizações multilaterais (OMs), entre as quais se destacam o Banco Mundial (BM)⁶, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em se tratando do Brasil, vale acrescentar a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL)⁷.

Segundo DIAS e LARA (2008)

“Os aspectos mais relevantes expressos nos documentos dessas organizações mencionadas, que tem relações entre si, são as seguintes: necessidade da reforma do Estado e posteriormente da Educação, a focalização, a equidade, a descentralização, a privatização e a solidariedade” (DIAS e LARA, 2008, p. 4).

Ademais, não podemos desconsiderar o fato de que essas agências internacionais na perspectiva neoliberal, visam o crescimento econômico dos países como redutos de criação e

⁶ O Banco Mundial é uma Organização Internacional composta de cinco Organismos: BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; AID - Associação Internacional de Desenvolvimento; IFC - Cooperação Financeira Internacional; MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos e ICSID - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos, que desempenham funções diferentes e complementares no intuito de aliviar a pobreza e promover o desenvolvimento (MARQUEZ, 2006, p. 35).

⁷ A CEPAL é uma das cinco comissões regionais criadas pela ONU, em 1948, com a missão de pesquisar e realizar estudos econômicos que promovam as políticas de desenvolvimento na América Latina e no Caribe. No atual desenho da CEPAL, o Estado perde o seu papel estratégico de promover o desenvolvimento e passa a atuar como mero coadjuvante das forças de mercado (BOCCHI e GARGIULO, 2011).

consumo dos bens do capital, e não o desenvolvimento humano. Como Bancos, disponibilizam empréstimos, cobram juros e estabelecem acordos tornando reféns os países mais pobres. Para Souza e Dalarosa (2014) “nesta lógica contraditória e perversa das relações internacionais, os países com alto poder aquisitivo, sempre precisarão dos países mais pobres para estabelecimento das relações interdependentes de devedores e credores” (SOUZA e DALAROSA, 2014, p. 7). A intenção de melhorar a qualidade de vida nos países subdesenvolvidos perpassa pelo entendimento de que [...] investir nas *necessidades básicas* permitiria mobilidade e controle político e ideológico das camadas pobres, prevenindo situações sociais que viessem a interferir na organização social, e que pudessem vir a abalar o sistema capitalista (BUENO e FIGUEIREDO, 2012, p.3, grifo das autoras). É a educação a serviço da produção do “capital social” capaz de assegurar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento do capitalismo, e, conseqüentemente à estabilidade da economia e da ordem social nos países ricos, a partir da premissa de que a educação pode “contribuir para a minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social das populações pobres. Isto não se deve a uma questão de igualdade de direitos, mas a uma razão também econômica” (SILVA, 2009, p.4-5). Nessa perspectiva, a finalidade da educação consiste em contribuir para garantir a lógica existente entre: preparação da força de trabalho – formação de consumidores e preservação da ordem social (FONSECA e OLIVEIRA, 2005).

Nesse entendimento, ratifica-se o fato de que investir na educação tornou-se pauta emergente da agenda que engendra a lógica do capital, na ação dos organismos internacionais de gestão.

Intensifica-se assim a cobrança pelas Reformas do Estado. No Brasil, a consolidação da exigida Reforma se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a criação do MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado “no contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12).

No tocante à Reforma da educação, destaca-se a meta da universalização do ensino básico, através do fortalecimento de alianças, realizadas em nível nacional, estadual e municipal com “as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1990, p.7). Essa tendência evidencia, nas palavras de Saviani (2005) que “o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado” (SAVIANI, 2005, p.53).

Acrescente-se que as agências⁸ que aderem à coparticipação educacional, que teve o grande mote no Movimento Todos pela Educação, são beneficiadas com verbas públicas, reduções e/ou isenções fiscais.

Ademais, convém observar a influência doutrinária dos Organismos Internacionais na elaboração dos documentos mais caros alusivos à educação brasileira, na década de 1990, de ordem normativa, a LDBEN 9394/96, e, no âmbito das novas orientações curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN /1997).

A título de exemplificação ratificamos a alusão feita às leis 5692/71 e 9394/96 quando vigem sobre a qualificação ao trabalho como objetivo da educação e acrescentamos um paralelo entre o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e o art. 2º da LDBEN 9394/96:

CF /1988 – Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

LDBEN-9394/96 – Art. 2º A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Observando os textos acima chamamos a atenção aos grifos, para os quais apresentamos algumas considerações. É notória a afiliação dos dois textos legislativos à lógica do ideário preconizada pelos organismos internacionais, como a exemplo do citado texto da UNESCO (1990). A despeito de tal, cabe a seguinte observação: o Artigo 205 da CF/1988 apregoa a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, já no texto da LDBEN 9394/96, o Artigo congênere ao da CF/1988, suprime a palavra direito e inverte a ordem dos protagonistas do dever, colocando como primeiro responsável a família seguida do Estado. Esse papel secundário assumido pelo Estado respalda as considerações já feitas sobre a lógica educacional imposta por tais organismos internacionais, pautada sobretudo, no fortalecimento das iniciativas do setor privado e no arrefecimento das responsabilidades do setor público.

Dado esse pano de fundo, é possível compreender a expansão de educação básica brasileira de forma mais conjuntural. A princípio vale a alusão à sinonímia existente na literatura educacional envolvendo as palavras expansão, democratização e acesso. No sentido

⁸ O movimento Todos pela Educação reúne como mantenedores institutos e fundações privadas empresariais que se preocupam com a escolaridade da população **e a melhoria da qualidade da mão de obra, insatisfatória para as necessidades do mercado**. São seus mantenedores: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPachoal. Entre seus parceiros figuram Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (BRASIL, 2014, p. 18, grifo nosso).

de registro de aspectos relativos à democratização da educação básica no Brasil, ratificando a importância da década de 1990, também conhecida como a década da “democratização do ensino”, no contexto de situação que marca o fim da ditadura militar e evoca a redemocratização do país, cabe ressaltar os fundamentos lançados pela Constituição Federal de 1988, ao disciplinar a educação como direito fundamental, incluído no rol de direitos sociais, e lançando princípios norteadores, como a obrigatoriedade, universalização e qualidade da educação básica.

A Constituição Federal de 1988 estabelece uma fundamentação e definição do sistema de educação básica no país, estabelecendo nos seus art. 21 e 22, como um nível da educação, formado e articulado em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; além de estabelecer as finalidades do sistema nacional de educação básica: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1988). A educação básica apresenta, conforme instituído na Constituição Federal de 1988,

“[...] um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional [...]. A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida [...]” (CURY, 2002, p.170).

Em decorrência do princípio constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, regulamenta a educação básica como um sistema único de educação nacional e como direito de cidadania e dever do Estado em promover sua oferta de forma qualificada. Do texto da LDBEN 9394/96, convém destaque para o art. 4º, nos termos:

Art. 4º – O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando

VII- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

O acesso, além de garantido, é ampliado contemplando especificidades de ingressantes da educação básica, conforme dispõe os incisos III a VII, o que se configura como um avanço que transita do princípio do acesso para o da permanência.

De acordo com a LDBEN 9.394/1996, a escolaridade nacional compreende dois níveis de ensino definidos como Educação Superior e Educação Básica. Este último, escopo deste estudo, compreende em sua estrutura a Educação Infantil (pré-escola e creche), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, caracterizados, em linhas gerais, conforme disposição do Quadro 1.

Quadro 1- Estrutura do Sistema da Educação Básica Brasileira

Nível	Etapas	Duração	Faixa etária
Educação Básica	Ensino Médio	3 anos	15 – 17 anos
	Ensino Fundamental	9 anos	6 – 14 anos
Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
	Creche	3 anos	0 – 3 anos

Fonte: (BRASIL, 1996, considerando às Leis, n.º 12.796/2013, 12.061/2009 e 11.700/2008). Elaboração da autora.

Acrescentamos aos dados do Quadro 1 que, de acordo com a LDBEN 9.394/96, nas etapas que compreendem o ensino médio e/ ou o ensino fundamental, a oferta escolar pode variar a depender de demandas e necessidades específicas da comunidade, e disponibilizadas nas modalidades: Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Do PNE 2014-2024, definido como “instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas de setor” (BRASIL, 2014, p.7), nos termos da Lei, está disposto em 14 Artigos e 10 Diretrizes (para as quais foram elaboradas 20 Metas e 254 Estratégias), no tocante ao acesso à Educação Básica, destaca-se o art. 2º, incisos I e II, em que vigem as duas primeiras diretrizes, a saber:⁹

⁹ A implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) foi prevista CF de 1988. A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória Lei nº 9.394/1996 para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar.

Para essas diretrizes têm-se as metas 1 a 4 que abordam o tema “universalização do ensino”, cada uma delas corresponde, respectivamente, aos níveis de ensino ofertados:

meta 1 – educação infantil;

meta 2 – ensino fundamental;

meta 3 – ensino médio;

meta 4 – educação especial.

meta 5 – alfabetização das crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

A aferição das metas do PNE demanda a transposição do modelo estrutural da educação básica brasileira para números, apresentamos dados referentes aos anos entre 2005 – 2017.¹⁰

O número de matrículas é a variável com dados mais objetivos relativos ao acesso da educação básica brasileira. De acordo com as notas estatísticas do Censo Escolar 2017, o número de matrículas da educação básica brasileira era de **48.608.093** (quarenta e oito milhões, seiscentos e oito mil e noventa e três) alunos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui uma população estimada em 206.081.432 habitantes; destes, quase ¼ está matriculado na educação básica.

Estabelecendo um paralelo com dados sobre a Finlândia, país nórdico europeu, destacado no contexto educacional internacional por possuir um dos melhores sistemas educacionais do mundo, atentamos para alguns dados: o número de alunos brasileiros matriculados, na educação básica brasileira equivale a cerca de 9 vezes a população da Finlândia, que computa 5.439.000 (5 milhões, quatrocentos e trinta e nove mil) e a cerca de 900 vezes o total de alunos finlandeses matriculados na educação básica, 55.000 (cinquenta e cinco mil).

Acrescentamos ainda que, enquanto a Finlândia atende a seus alunos em 3 mil escolas, o Brasil possui 184,1 mil escolas de educação básica da rede pública. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), no tocante ao Índice de Desenvolvimento Humano

referência. O PNE 2014-2024, foi o segundo Plano Nacional aprovado por lei. O primeiro vigorou de 2001 – 2010, sancionado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2014).

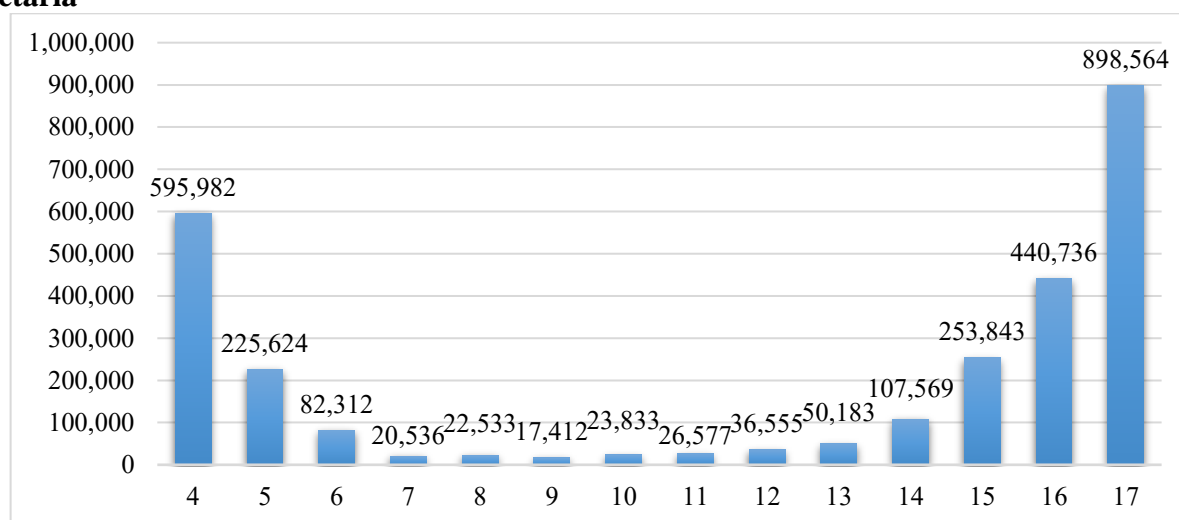
¹⁰ O intervalo de 2005-2017 corresponde aos períodos referentes aos dados apresentados nas principais fontes consultadas (Censo Escolar 2016/2017 e Anuário Brasileiro da Educação Básica – versão 2016).

(IDH)¹¹ a Finlândia ocupa o 16º lugar na escala mundial, o Brasil, a 75ª posição, entre 188 nações e territórios reconhecidos pela ONU.

O comparativo entre os países, de proporções tão díspares, objetiva sinalizar que a concepção de leitura de números que permeia esta pesquisa parte do entendimento que não se podem medir resultados da educação com a mesma régua, desconsiderando os pontos de partida, os percursos e supervalorizando os pontos de chegada, na lógica que envolve os *rankings* tão presentes no contexto da educação básica em geral.

Permanecendo ainda nos valores absolutos de matrículas da educação básica, destacamos os números que não compõem esta variável: a população de 4 a 17 anos que não frequenta a escola básica no Brasil. De acordo com resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2015, esse montante corresponde a mais de 2,8 milhões de crianças e jovens (Gráfico 1).

Gráfico 1 - População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola básica no Brasil, por faixa etária



Fonte: Censo escolar 2016.

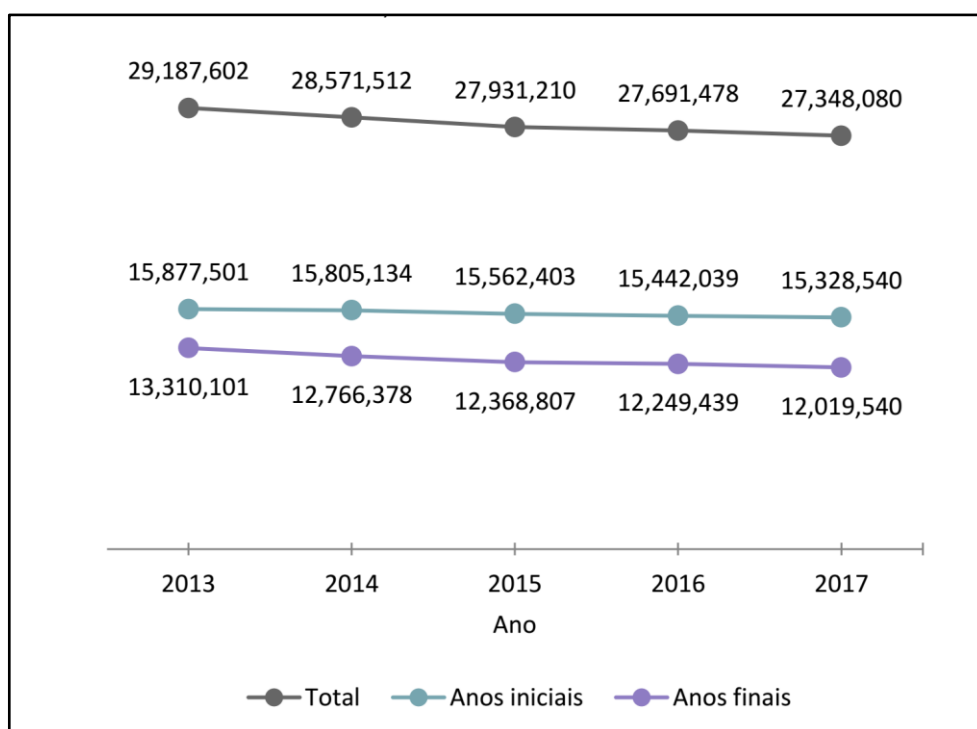
A maior incidência da população fora da escolar está polarizada nas idades equivalentes às etapas da pré-escola (4 – 5 anos), com mais de 800 mil crianças, e do ensino médio (15 -17 anos), com mais de 1.5 milhão de adolescentes, sendo mais agravante nesta última. Já no que

¹¹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento. Aplicado há 24 anos pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (Pnud), quanto mais próximo de 1, melhor a situação do país. Noruega, a primeira colocada, tem índice de 0,944. O pior indicador foi novamente do Níger, na África: 0,348. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acessado em 28/02/2017.

se refere à idade designada ao ensino fundamental (6 – 14 anos), os números são menores, porém, sinalizam que a “quase universalização” do acesso nessa faixa etária, ainda precisa incluir mais de 500 mil alunos.

Quanto aos níveis de ensino da educação básica, o ensino fundamental tem apresentado uma queda no número absoluto de matrículas, conforme dados do censo 2017 representados no Gráfico 2 que se segue.

Gráfico 2 - Matrículas do ensino fundamental regular – período 2013-2017



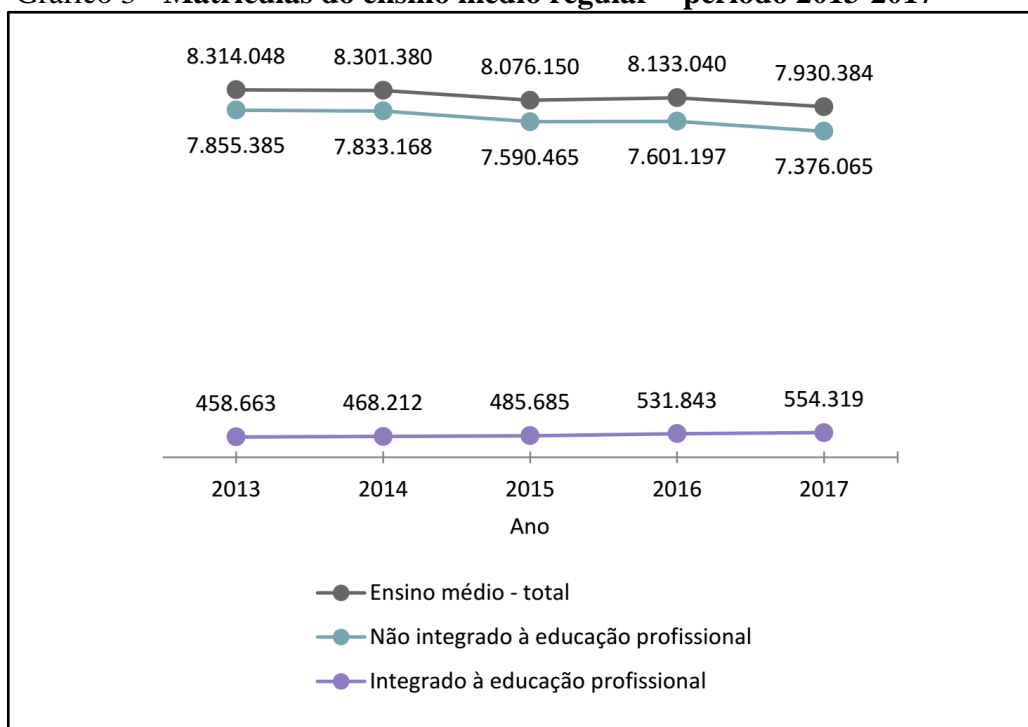
Fonte: Censo escolar 2017.

Embora o ensino fundamental seja a etapa que computa o maior número de matrículas da educação básica brasileira, 27,3 milhões, tem se observado um declínio sistemático nos últimos 5 anos, tanto nos anos iniciais como nos anos finais, neste último ainda mais acentuado. Tal ocorrência é adversa à meta 3 do PNE 2014-2024 que é a de “universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE” (BRASIL, 2014). Este resultado pode, no entanto, ser decorrente do envelhecimento sistemático

da população.¹² No entanto, apenas 73,7% dos jovens de até 16 anos concluíram o ensino fundamental, para além da distância da meta de 95% definida pelo referido PNE.

A mesma tendência decrescente nas matrículas é encontrada no ensino médio (Gráfico 3):

Gráfico 3 - Matrículas do ensino médio regular – período 2013-2017



Fonte: Censo escolar 2017 – Inep.

Entre os anos 2013-2017, a quantidade de matrículas no ensino médio regular decresceu em 3,2% pontos percentuais, o que significa 268.701 matrículas a menos nessa modalidade de ensino. Embora apresentando um aumento de 0,7% do ano de 2015 para 2016, os índices altos de evasão e reprovação são persistentes. Dessa forma, tem-se em 2017 menos jovens de 15 a 17 anos na escola que no ano de 2013.

Outro fato que não pode ser desconsiderado no contexto da abordagem do acesso ao ensino médio brasileiro é a premissa da sua obrigatoriedade ser recente: data do ano de 2009, quando da Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 aos 17 anos de idade, incluída à LDBEN 9.394/96, pela Lei nº 12.796, de 2013 e vigente a partir do ano de 2016.

¹² Os impactos do envelhecimento da população brasileira para o sistema educacional, especificamente para a formação de professores de língua inglesa, foi o tema da tese de Porto (2018), que também se alinha ao projeto “Acesso, permanência e qualidade na educação básica e superior”.

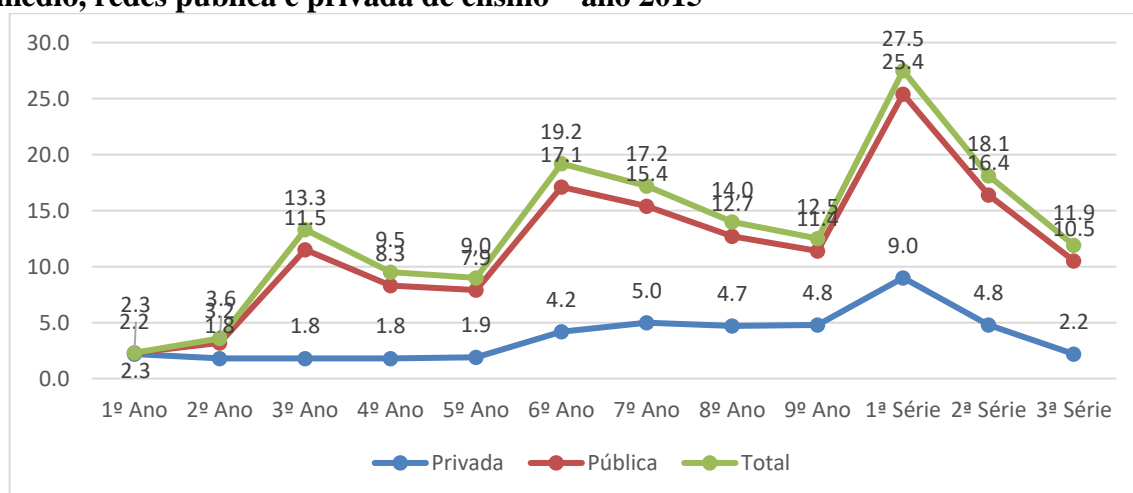
Já nos termos do PNE 2014-2024, meta 3, o acesso ao ensino médio brasileiro perpassa por “[...] universalizar, **até 2016**, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2014, grifo nosso), meta ainda não cumprida em meados de 2018.

A dimensão acesso/matrícula, mais especificamente no ensino fundamental e médio, sinaliza para dois cenários preocupantes: 1) o quantitativo de crianças e jovens entre 7 e 14 anos fora da escola (2,8 milhões); e 2) número crescente de alunos dessa faixa etária deixando a escola. Daí o desafio da universalização da educação básica passar necessariamente pelos vieses do acesso e da permanência, isto é, mais escolas para os alunos e mais alunos nas escolas no tempo escolar apropriado, o que perpassa por aspectos referentes a fluxo escolar e qualidade educacional.

O fluxo escolar está diretamente relacionado à aprovação, reprovação e abandono. A não progressão do aluno, quando não leva ao abandono, gera um dos gargalos da educação básica, a distorção idade-série, consequentemente a distorção acesso-permanência.

A distorção idade-série na educação básica vem ocorrendo de forma gradativa crescente, apresentando um maior percentual ao final do 9º e no ensino médio. No 1º ano do EF, independente de esfera administrativa (federal, estadual, municipal ou privada), praticamente todos os alunos estão na idade adequada para a série. Porém, no decorrer dos anos de escolaridade, a discrepância entre as esferas aumenta. Na esfera pública, as escolas da rede federal apresentam percentuais de discrepância menores, logo, menos reprovação e abandono (o que certamente interfere na percepção da excelência).

Gráfico 4 - Taxa de insucesso (reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio, redes pública e privada de ensino – ano 2015



Fonte: Censo escolar 2016.

As redes de ensino pública e privada apresentam no 1º ano do ensino fundamental um percentual de insucesso bastante próximo, 2,3% e 2,2%, respectivamente (Gráfico 4). Já no 3º ano do EF, esse percentual começa a se distanciar, 1,8% para a rede privada e 11,5% para a rede pública, o que sugere que, no ano escolar destinado ao fim da alfabetização (3º ano), o insucesso nas escolas públicas é bem mais marcado. Nos anos escolares subsequentes, o insucesso reincide, distanciando ainda mais as duas redes de ensino, dado que evidencia o quanto os alunos da escola básica pública estão bem mais propensos à reprovação e ao consequente abandono dos estudos. Merece destaque também o fato de que o percentual total do insucesso apresenta índices maiores no 6º ano do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio, que, por apresentarem mudanças principalmente no tocante à estrutura curricular/oferta de disciplinas, exigem nova adaptação dos alunos, fato que tem contribuído para maior índice de repetência e evasão nesses anos de estudo. A retenção discente tanto no ensino fundamental como no ensino médio dá robustez ao volume de matrícula no EJA. A esse cenário, acrescente-se ainda o fato de que em 2016, dos 6 milhões de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, 1.076.092 (um milhão, setenta e seis mil e noventa e dois) declararam intenção de conseguir certificação do ensino médio através da realização da prova, possibilidade não mais permitida, no entanto somente 7.7% obtiveram sucesso.¹³ Ainda:

[...] estamos assim: 13 milhões de analfabetos, pouco mais de um milhão de matrículas em turmas de alfabetização; 28 milhões de analfabetos funcionais e pouco mais de 3 milhões de matrículas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (CRUZ; MONTEIRO, 2016, p.17).

Estes dados apontam que, ainda que o acesso à educação tenha se “quase universalizado”, um caminho longo ainda está por ser trilhado, especialmente no tocante à qualidade de ensino.

Olhando além dos números, que sinalizam acesso, permanência e desempenho, é preciso considerar uma outra variável, o financiamento, como elementos indissociáveis na conquista da educação como direito social, afinal, a “garantia da educação como direito está intimamente ligada ao financiamento por parte do poder público” (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2015, p. 2).

Conta no texto da LDBEN 9.394/1996, no art. 4º, como dever do Estado para educação escolar pública garantir “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a

¹³ Sob o argumento de que os baixos resultados não justificavam o investimento financeiro realizado, o Governo Federal, desabilitou, a partir do ano 2017, a certificação do ensino médio através da realização do Enem. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/enem>. Acesso em 08 de março 2017.

variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Por insumos compreendem-se os recursos materiais e humanos necessários, que vão da remuneração e formação docente às condições estruturais das escolas, quantitativo de alunos por sala de aula, disponibilização e uso de equipamentos e materiais, entre outros.

Importante salientar que os insumos mínimos indispensáveis, por Lei têm sido literalmente dispensados, quando, no ano de 2016, dos 26 estados brasileiros, 16 deles não aplicaram o valor mínimo do Custo Aluno-Qualidade (CAQi), de R\$ 3.771, referência aprovada no PNE 2014-2024, que tem disposto, na meta 20,

[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).¹⁴

Acrescentamos a essa apreciação os dados sistematizados no Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2016, de que:

[...] cerca de 44% das escolas públicas brasileiras de Educação Básica contam apenas com água encanada, sanitário, energia elétrica, esgoto e cozinha em sua infraestrutura. Nelas, não há bibliotecas, quadras e laboratórios, entre outros equipamentos pedagógicos considerados importantes para a garantia de uma aprendizagem de qualidade. Na outra ponta, apenas 0,6% das unidades de ensino têm prédios considerados completos, com todos esses aparelhos e também dependências adequadas para alunos com deficiência (CRUZ; MONTEIRO, 2016, p. 27).

Não obstante a educação ter alçado à condição jurídica de direito, a educação “[...] só se efetiva mediante o planejamento e implementação de políticas públicas” (DUARTE, 2007. p. 710), o que cabe à ação gestora do Estado. No quadro 2, apresentamos políticas públicas implementadas por programas e projetos, considerando a dimensão do financiamento.

¹⁴Atualmente o custo repassado aos estados e municípios, através do Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), é de R\$ 2.545,31 mil por ano. A média estimada pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) do custo aluno-ano é de R\$ 8.952,00.

Quadro 2- Políticas públicas, programas e ações vigentes na educação básica brasileira – ano 2017

PROGRAMAS E AÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PAR – Planos de Ações Articuladas
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
Alimentação escolar
Transporte escolar
DDE – Dinheiro Direto na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
Bolsa escola / bolsa família
CAPES da Educação Básica (EB)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2015).

O Fundeb e FNDE representam expressivamente os recursos destinados à educação básica.

Apesar de, no âmbito das propagandas governamentais e na apresentação oficial, tais fundos serem apresentados com o formato de que dá a entender que compõem políticas públicas distributivas, nota-se que correspondem a políticas públicas redistributivas (SANTOS, 2014, p. 70).

Isto é, os mencionados fundos perpassam pela ação da redistribuição de recursos através dos estados e municípios, o que tem se estabelecido historicamente de forma conflitante, a exemplo do pagamento e reajuste anual do Piso Salarial dos professores, estabelecido a partir da Lei nº 11.783/08. Acrescente-se a Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabelece um Novo Regime Fiscal que limita as despesas primárias públicas, por um período de vinte anos, o que se configura como um avilte à educação básica pública e inviabiliza o cumprimento das metas do PNE 2014-2024, ao passo que fomenta a oferta da iniciativa privada, comprometendo todo o sistema do ensino público brasileiro e asfixiando as possibilidades da oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Políticas públicas, perpassam por ações governamentais advindas de demandas sociais reprimidas. Nessa lógica, advém o conceito de política social, o qual segundo Abranches (1998) tem como principal característica a natureza compensatória de outras políticas. De acordo com Saviani (2007), a política social denuncia a lacuna existente entre políticas vigentes e bem-estar social. Nesse entendimento, para o autor, política educacional é um tipo de política social de natureza compensatória. O Parecer nº 08/2010, elaborado pela Câmara de Educação Básica

(CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) preconiza: “O Brasil tem uma dívida social que impacta na qualidade almejada e que se traduz em um claro apartheid de oportunidades educacionais, refletido nos diferentes Brasis identificados na ótica dos resultados educacionais” (BRASIL, 2010, p.1). Esses resultados educacionais são, oficialmente, medidos e estandardizados através das avaliações em larga escala, instituídas pelo Sistema Nacional da Educação brasileira (SAEB).

2.2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

A dimensão da “excelência” da educação costuma ser associada, no senso comum, aos desempenhos das instituições escolares em *rankings*, como o do Ideb e o do Enem, que são decorrentes de resultados de avaliações oficiais em larga escala.

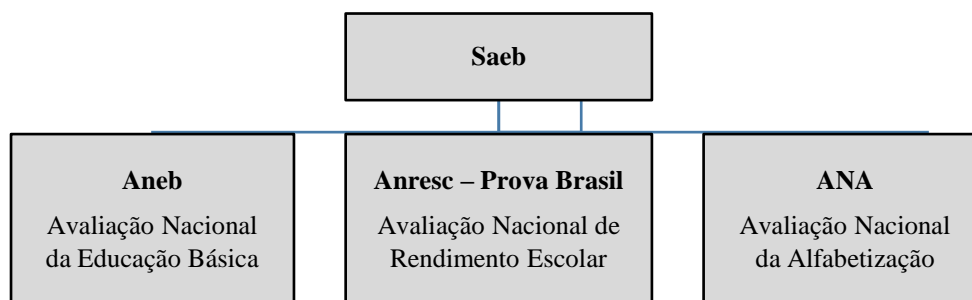
A Avaliação em Larga Escala como política pública, tal como é hoje concebida, foi iniciada no Brasil, no início da década de 80, quando o Ministério de Educação começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional, movido pelo incentivo proveniente das agências financiadoras transnacionais e, nesta perspectiva, foram lançados os pressupostos para a construção do que veio a se tornar, mais tarde, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p.1).

No Brasil, culmina-se a ação do Estado avaliador com a promulgação da LDBEN 1996, que instituiu o processo nacional de avaliação de rendimento escolar, em todos os níveis de ensino, nos termos do art. 87. § 3º, Inciso IV: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

No Brasil, o órgão nacional responsável por coordenar e subsidiar políticas públicas educacionais, das fases de formulação à divulgação de resultados, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), fundado em 1937 e sediado no Ministério da Educação – MEC. Tais políticas, no âmbito da educação básica, compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) criado em 1990.¹⁵ Hoje, após dezoito anos de vigência, o Saeb agrega três avaliações externas em larga escala: Aneb, Anresc (Prova Brasil) e ANA.

¹⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Figura 1- O Saeb e as avaliações em larga escala



Fonte: Inep/MEC.

Estas são as avaliações cujos resultados compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

Em março de 2017 o Governo Federal/MEC anunciou que a avaliação do ensino médio passaria realizada no modelo da avaliação do ensino fundamental, através da Prova Brasil. O Enem não faz parte do Saeb, não constituindo assim o Ideb. O Quadro 3 sistematiza as políticas públicas de avaliação da educação básica, implementadas pelo MEC e atualmente em vigência.

Quadro 3 - Avaliações oficiais da educação básica – Brasil 2017

Avaliação	Natureza/envolvidos	Foco	Período de Aplicação	Esferas
ANA	Externa/censitária/ todos alunos do 3º ano do EF	Leitura, escrita e Matemática	Anual	Pública
Prova Brasil	Externa/censitária/ todos alunos do 5º e 9º ano do EF	LP – Leitura Matemática	Bianual	Pública
Aneb/Saeb	Amostral/ 5º, 9º do EF e 3ª série do EM	LP – Leitura Matemática	Bianual	Pública e privada
Enem	Voluntária/ 3ª série do EM	5 áreas de conhecimento / Redação	Anual	Pública e privada

Fonte: Dados do Inep/MEC. Elaborado pela autora.

Além das avaliações da educação básica em nível federal, existem processos de avaliação externa e de larga escala, como iniciativas dos governos estaduais (Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Acre, dentre outros)¹⁶ e, em nível internacional, o PISA que avalia alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, em três áreas cognitivas – Ciências, Leitura e Matemática.

Destacamos a seguir as duas avaliações oficiais que repercutem nas percepções de “excelência” e “qualidade”: a Prova Brasil, por compor o Ideb, e o Enem, por gerar o *ranking* das “melhores escolas”.

2.2.1 Prova Brasil

A Prova Brasil é uma política que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), primeiro sistema nacional de avaliação em larga escala, implementado nos anos de 1990. O resultado da Prova Brasil compõe o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que é um indicador de qualidade da educação básica o qual leva em consideração o fluxo escolar (promoção, reprovação e evasão) e a média de proficiência no teste da Prova Brasil. Essa política está na sétima edição e já sofreu alterações em seu desenho administrativo como está evidenciado no Quadro 4.

¹⁶ Em Sergipe, a última tentativa de implementação deste modelo de avaliação data do ano de 2006. Fonte. Avaliação do professor ou avaliação do ensino. Cartilha Síntese. Junho, 2006.

Quadro 4 - Desenho administrativo da Prova Brasil

Desenho Administrativo da Prova Brasil
Política de Governo – criada pela Portaria nº 931 de 21/03/2005, não é regulamentada por lei, para cada edição é publicada uma portaria com as diretrizes para garantir sua continuidade. Portarias nº 47, 03/05/2007; nº 87, 07/05/2009; nº 149, 16/06/2011; nº 482, 07/06/2013; nº 174, 13/05/2015; nº 447, 24/05/2017.
Avaliação externa e em larga escala – compõe o Saeb, faz parte do cálculo do Ideb e é promovida por órgãos oficiais de educação - Inep.
Avaliação bianual - aplicada a cada dois anos em todo o território nacional, para todas as escolas públicas. A aplicação é determinada pela portaria e realizada em um único dia, por equipe externa à escola.
Público-alvo - ciclos finais (5º e 9º ano) do ensino fundamental com mais de 20 estudantes matriculados por turma; em 2017, o 3º ano do ensino médio foi incluído e terá o cálculo do Ideb.
Avaliação de desempenho – avaliação de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas) construída a partir de uma Matriz de Referência e de uma Escala de Proficiência para cada série/ano e área do conhecimento.
Prova – para o 5º ano 44 itens, sendo 22 de Matemática e 22 de Língua Portuguesa, estruturados em torno de um texto, enunciado e quatro opções de resposta; para o 9º ano a mesma estrutura com 52 itens, sendo 26 de Língua Portuguesa e 26 de Matemática. Não é de domínio público.
Questionários contextuais – aplicados aos grupos participantes: alunos, professores, diretores e sobre a escola.
Avaliação macro - aplicada nacionalmente, apresenta resultados nacional, por região, estado, município e escola.

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponíveis do Inep.

Como observa Machado (2018):

“Assim como numa prova escolar em que o aluno recebe uma nota; na realização do exame da Prova Brasil, é atribuída uma média para as turmas participantes, indicando o nível de proficiência em leitura da escola, município, estado e âmbito nacional; não há, portanto, um resultado por aluno, como acontece no ENEM. (MACHADO, 2018, p.7).

Embora a Prova Brasil e o Enem se distanciem do Enem no que tange aos ‘meios’ (formulação e aplicação), as semelhanças no tocante aos “fins” (ranqueamento e exposição das escolas) as aproximam. A seguir apresentamos algumas considerações sobre o Enem que respaldam esse argumento.

2.2.2 Exame Nacional do Ensino Médio - Enem

O Enem é hoje a política pública educacional de maior visibilidade no contexto da educação básica brasileira: “[...] o Enem é sem dúvida, um dos instrumentados mais comentados junto às escolas, secretarias de educação, universidades e demais espaços sociais

e, como tal, tem despertado estudos nos diversos segmentos que legitimam a educação no país” (SILVA; FREITAG, 2015, p. 9). No percurso de quase 20 anos, esse exame passou por diversas e significativas mudanças tanto de natureza técnica como pedagógica; seu atual Desenho Administrativo evidencia os fatores que leva a essa visibilidade (Quadro 5).

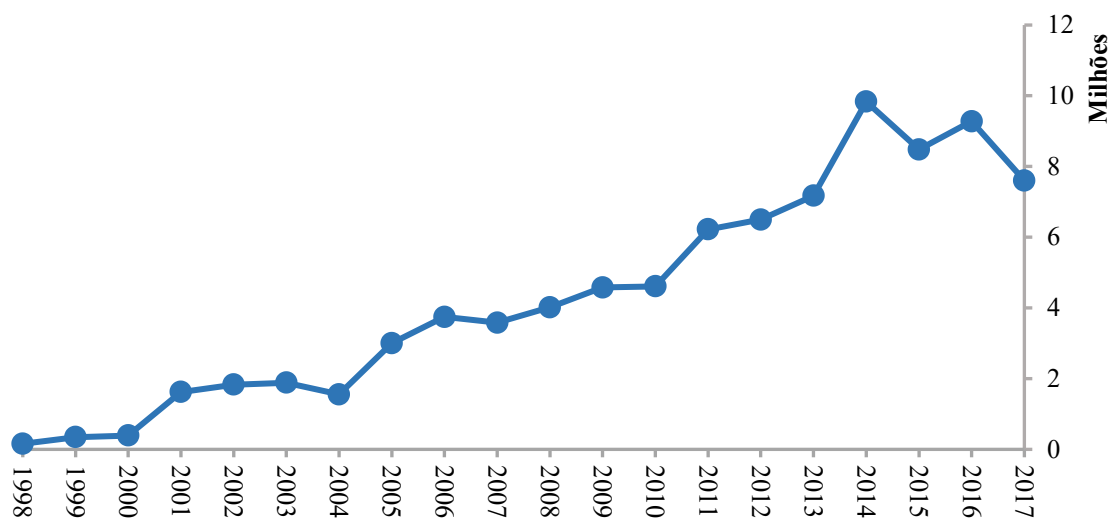
Quadro 5 - Desenho Administrativo do Enem

Desenho Administrativo do Enem
Política de Estado – consolidado pela LDB 9493/96; criado pela Portaria Ministerial 438/1998; reinstituído pela Portaria no 807, de 18 de junho de 2010; reafirmado pela Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024) e vigente pela Portaria 468, de 3 de abril de 2017.
Avaliação externa e em larga escala – promovida por órgãos oficiais de educação- SAEB.
Avaliação pontual - aplicada anualmente em todo o território nacional no período de dois dias.
Avaliação de desempenho - identifica competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, a partir de matrizes de referências, ao final do ensino médio.
Provas com 180 itens de múltipla escolha, com cinco opções e uma redação.
Áreas do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.
Avaliação macro - aplicada nacionalmente, porém, apresentando resultados individuais.

Fonte: BISPO (2015). Elaboração da autora.

Atualmente, o Enem é a segunda avaliação em larga escala do mundo em número de participantes, só perdendo para a China que, atualmente, realiza a maior avaliação em larga escala mundial, o Exame Nacional de Admissão à Educação Superior. Esse dado, de acordo com Bispo (2015), pode ser entendido como um *output* da política. A alusão ao número de inscritos desse Exame merece destaque em três momentos específicos: 1998 (início da política), 157 mil inscritos; 2009 (Novo Enem) 4,1 milhões de inscritos; 7,6 milhões de inscritos 2017 (último ano de aplicação). Conferir Gráfico 5.

Gráfico 5 - A evolução do número de inscritos no Enem – 1998-2017



Fonte: Inep/MEC. Elaborado pela autora.

A queda no número de inscritos no último ano de aplicação, 2017, se deve ao fato das novas mudanças implementadas ao Exame, das quais destacamos a não certificação do ensino médio, o que era vigente até o ano de 2016. Ainda assim, a adesão ao Enem é expressiva, e decorre dos efeitos dessa política a curto prazo no público-alvo, o *outcome*:

- Acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES);
- Programa Universidade para Todos – ProUni;
- Fundo de Financiamento Estudantil – FIES;
- Sistema de Seleção Unificada Educação Profissional e Tecnológica – SISUTEC;
- A utilização como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho. (BISPO, 2015, p. 159).

Ademais, abordar sobre o Enem no contexto escola básica brasileira perpassa diretamente pela política de ranqueamento entre escolas, sobre a qual destacamos a posição do então presidente do Inep, 2013-2015, Francisco Soares:

O ranking do Enem simplesmente consagra as escolas que fazem seleção de seus alunos. Entre os melhores classificados, um primeiro fato a considerar é que as privadas selecionam primeiro seus alunos pela renda e também pelo desempenho em provas. Esta seleção é frequentemente feita ao longo dos anos, convidando-se os estudantes mais fracos a saírem. As escolas públicas que estão nas melhores colocações são também aquela que admitem seus alunos através de difíceis vestibulares”.¹⁷

¹⁷ <http://www.latITUDE.org.br/jose-francisco-soares-as-meias-verdades-do-enem-por-escola/>. Acesso em 20/01/2018.

Tal pensamento se alinha ao pensamento que doutrina este estudo, de que a lógica dos *rankings* (im)posta à educação básica brasileira é avessa à lógica de uma educação que tem como ponto de partida e chegada as diversidades do Brasil e dos brasileiros.

2.3 O QUE AS AVALIAÇÕES OFICIAIS (NÃO) MEDEM

As avaliações em larga escala, ou avaliações externas, ainda que de forma controversa, estão incorporadas à cultura escolar como um fenômeno de ordem mundial. Almeida, Dalben e Freitas (2013) chamam a atenção para o aparato normativo-jurídico que esse tipo de avaliação adquiriu no Brasil, através da vinculação dos resultados ao financiamento da educação, visando à regulação dos sistemas de ensino, a partir de índices gerados a partir da aplicação de testes padronizados, a exemplo do Ideb.¹⁸

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é “[...] uma medida importante para nortear políticas públicas” (DAVIS, 2013, p.5), mas, que a despeito disso, no caso específico da avaliação da educação básica, o Ideb, na forma semântica que se anuncia – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - se remete a um conceito de grande abrangência.

[...] julgamos temeroso dizer que determinada escola tem um maior ou menor índice de desenvolvimento educacional a partir apenas do fluxo escolar e do desempenho dos alunos medidos através de avaliações externas. Ainda que essas duas variáveis – fluxo e desempenho escolar – sejam sintéticas – abarcando, portanto, outras dimensões internas – não há como negar a fragilidade do processo através do qual observa-se pontualmente o resultado de avaliações externas e o fluxo escolar (BARBACOVİ, CALDERANO e PEREIRA, 2013, p.13-14).

Nesse entendimento, o atual modelo como se compõe o Ideb é lacunar, uma vez que não dá visibilidade aos entremeios do processo. Pequenos-grandes ganhos do chão da sala de aula, só são (re)conhecidos por quem está nele, mas não são contabilizados no Ideb, se os são, acontece numa escala negativa. Esse argumento se aplica a quando acompanhamos o “progresso” de aluno “repetente”, que baixa o Ideb da escola, mas que aumenta sua autoestima quando se percebe “incluído” de alguma forma no processo escolar (a perspectiva de análise microcontextual desta pesquisa permeará alguns desses “entremeios”).

¹⁸ É incontestável que os sistemas de ensino precisam ser avaliados, porém, para além do cumprimento das metas estabelecidas pelos acordos e organismos internacionais de gestão como moeda de troca. Precisam ser avaliados porque precisam apresentar resultados mais satisfatórios, dado que os resultados são consequências e não causas. É necessário fazer a avaliação na lógica inversa, das causas aos resultados, sob pena do efeito de *accountability*, prestação de contas e de responsabilização, sempre na lógica de que o professor ensina mal e o aluno mal aprende. Não se pode desconsiderar os entremeios desse processo. É necessário avaliar as avaliações em larga escala.

Parece óbvio, mas vale ressaltar que as escolas mais pobres são as apresentam Ideb mais baixos. Esse fato evidencia o lado perverso do ranqueamento entre escolas tão alardeado nas mídias sociais e acalentado na vaidade das escolas “campeãs”.

[...] o IDEB tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos (SOARES, 2011, p.1).

Nessa perspectiva, e contrariando essa lógica dos *rankings*, cresce na literatura educacional brasileira estudos que evidenciam o que existe na escola e que o Ideb não conta (cf. GATTI 2003; SOUSA, ARCA, 2010; AFONSO, 2005; BONAMINO, SOUSA, 2012; CASASSUS, 2009; BROOKE, CUNHA, 2010; dentre outros), e é a essa perspectiva que esta pesquisa se alinha.

Ademais, olhando apenas o Ideb e o Enem caímos em questões educacionais cristalizadas e desafiadoras, para as quais vale a advertência de Libâneo (2006), de que “[...] as análises críticas das políticas educacionais e do sistema de ensino perdem a força analítica se não tiverem como referência a escola e suas funções sociais pedagógicas” (LIBÂNEO, 2006, p. 1), funções que a torna plural num mosaico de singularidades.

Assim, procuramos observar aquilo que o Ideb ou a nota do Enem (não) contam, nos Colégios de Aplicação das IFES, em geral, e no Colégio de Aplicação da UFS, em particular, para os quais se destina a próxima Seção.

3 COLÉGIOS DE APLICAÇÃO: ORIGEM, HISTÓRIA E FUNÇÕES

Com o objetivo de situar os Colégios de Aplicação das IFES no contexto histórico-educacional brasileiro, esta Seção apresenta, a partir de levantamento documental e bibliográfico, a caracterização destas instituições, considerando a história e a função, com especial atenção às dimensões de análise acesso, permanência e desempenho: formas de ingresso, funções iniciais e atuais dos CAPs e níveis de ensino ofertado. Ainda, de uma forma mais específica, caracteriza o Colégio de Aplicação da UFS.

3.1 ORIGEM DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Os colégios de aplicação, para fins de demonstração de práticas pedagógicas, reportam-se aos modelos dos Estados Unidos e Europa do início do século XX, mais especificamente aos *Teachers College* americano e ao Instituto J.J. Rousseau, de Genebra.

A concepção de Colégio de Aplicação surgiu no movimento da Escola Nova, a partir das ideias do teórico mais orgânico desse modelo de pedagogia, o norte-americano John Dewey (1859-1952); no contexto educacional europeu, destacam-se Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrère (1879-1960), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), entre outros. A proposta dessa tendência articulava-se em torno da experiência (CAMBI, 1999), o que levou essas instituições a serem conhecidas também como escolas-laboratório.

Cabe aqui a ressalva de Silva (2010) quando pondera que, considerando o ano da criação da Escola Dewey¹⁹, 1896, nos Estados Unidos, tem-se um atraso considerável na chegada das ideias escolanovistas ao Brasil. Benites (2006) afirma que alguns estudiosos defendem como mais apropriados os termos “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva” para descrever esse movimento de renovação do processo educacional que tinha com foco o aluno, sua atividade e capacidade de interação no processo de aprendizagem. Os princípios pedagógicos que ancoraram o movimento e permearam o discurso pedagógico da época baseavam-se na valorização da motivação, experiência, criatividade, metacognição e autonomia discente. Tal movimento foi especialmente forte na América, Europa e no Brasil, na primeira metade do século XX.

Ainda para a autora:

¹⁹ Atualmente a então Escola Dewey é conhecida como Escola – Laboratório da Universidade de Chicago. (SILVA, 2010).

Nessa nova fase da escola, os métodos ativos que organizam a ação do professor, agora orientador, vieram para substituir gradual e dificilmente, os métodos passivos da "educação por modelos", que, através da centralização no professor, reproduziam e perpetuavam valores vigentes e integravam o aluno na sociedade de uma forma altamente passiva. A ideia era que a nova escola se relacionasse com a vida e as experiências pessoais do aluno, que seria levado a entender e trabalhar conteúdos de uma forma crítica, numa escola cada vez mais aberta e onde a individualidade e a voz de cada um pudessem ser ouvidas de uma forma diferente (BENITES, 2006, p.33).

Esse contexto de “inovação pedagógica” em que surgem os Colégios de Aplicação no Brasil é elucidativo em Vidal (2003), quando afirma que o ideal da Escola Nova aprofunda o ensino intuitivo do final do século XIX, deslocando o **ouvir** para o **ver**, acrescido do **fazer**. Experimentar passou a ser a palavra de ordem, “[...] tanto alunos como professores deveriam atuar como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento” (VIDAL, 2003, p.503).

Em Romanelli (2003), tem-se um estudo histórico-educacional sobre o período que antecedeu e abrigou o surgimento dos colégios de aplicação brasileiros, no contexto do “movimento renovador”²⁰. A autora apresenta em três fases a caracterização desse contexto. A primeira delas compreende o período entre 1930 a 1937, marcada pelo Governo Provisório e as lutas ideológicas no campo econômico, principalmente sobre a atuação para emergir da catástrofe financeira. No campo educacional, a luta ideológica entre “pioneiros” e conservadores tem síntese **na Reforma Francisco Campos e na carta de princípios sob égide de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”**²¹.

A Reforma Francisco Campos, efetivou-se através da publicação de uma sequência de decretos os quais dão organicidade ao ensino secundário, comercial e superior, fato que se credita à influência do movimento renovador; como enfatiza Romanelli (2003), todas as reformas que precederam o movimento renovador, restringiam-se, quase que exclusivamente, ao Distrito Federal, facultando aos estados brasileiros a decisão de adotá-las. Segundo a autora:

[...] era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino, e o que é mais importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional. Era o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à Educação (ROMANELLI 2003, p.131).

²⁰ A Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, agregou estudiosos e escritores de concepções ideológicas alinhadas ao **movimento renovador**. Esses, tiveram na ABE seu órgão representativo e seu centro divulgador [...] que culminou “na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, em 1932, e nas lutas travadas em torno do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (ROMANELLI, 2003, p.129).

²¹ Os pilares ideológicos que sustentaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ergueram-se na defesa intransigente de uma educação pública, gratuita, obrigatória e leiga.

Em relação aos Colégios de Aplicação vinculados às IFES, vale o destaque para o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, da Reforma Francisco Campos, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário, que mais tarde abriga os referidos Colégios.

Sobre o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, segundo aspecto da síntese de Romanelli (2003), tem-se em Anísio Teixeira e Lourenço Filho os protagonistas e divulgadores das ideias do Movimento que nos anos de 1930 eclode como “novo” modelo de escola que refletia à época “[...] o anseio nacional pela renovação pedagógica, a partir da experimentação de novos meios e pela revisão dos objetivos educacionais” (BRASIL, 1993, p. 11). Data-se, ainda, de 1930 a publicação do mais difundido trabalho de Lourenço Filho: Introdução ao Estudo da Escola Nova no qual o autor defende que o movimento escolanovista não se limitava “[...] a um só tipo de escola ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 58).

No tocante à segunda fase (1937 a 1946), apresentada por Romanelli (2003), sobressai-se a inauguração do Estado Novo que promoveu a instituição do regime totalitário. O Estado assumiu as funções de empresário industrial. A educação, ainda que de forma inconsistente, é vista como fator importante para o desenvolvimento. Apesar do hiato nas disputas ideológicas em torno da educação, convém destacar, nesse período a decretação das Leis Orgânicas do Ensino e a gênese do SENAC e SENAI, fato que ratifica a relação e educação-indústria que caracteriza esse momento.

As datas que acampam o recorte temporal da terceira e última fase (1946-1961), apresentadas por Romanelli (2003), representam dois marcos importantes, de natureza político-educacional, para a sociedade brasileira: a votação da Constituição pelo restabelecimento do regime democrático e a votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61. Nesse cenário, retornam-se as disputas ideológicas em torno do projeto da nova Lei, agora, num momento de direitas e esquerdas atuantes.

Situa-se nesse período a publicação do Decreto-Lei nº 9.053 de 1946, que autoriza a criação dos Colégios de Aplicação nas universidades federais brasileiras, fato que, segundo Mafra (2006), sedimenta os princípios escolanovistas que sustentaram a ideia da prática como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos recém-idealizados Colégios. Convém observar que

[...] nesse período, eram divulgadas em nosso País diretamente ou traduzidas e comentadas, as obras pedagógicas americanas ou europeias sobre as teses da Escola Nova, que renasciam no pós-guerra (BRASIL, 1993, p.11)

A partir desse contexto, dá-se a retomada do ideário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), agora com o fôlego do Programa de Reconstrução Educacional, pensado e executado por Anísio Teixeira, como Diretor-geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, nos anos de 1952-1964 (ARAÚJO; BRZEZINSKI, 2006).²²

Essas questões contextualizam a abordagem deste estudo, pois permitem uma visão do modelo que os CAPs adquiriram na ocasião da criação em atendimento a fins claros de um Decreto-Lei, dos percursos que os delinearam e do que eles são e significam hoje dentro do cenário educacional brasileiro.

A seguir, apresentamos a trajetória de criação dos dezessete Colégios de Aplicação do Brasil vinculados às IFES, observando-se características que os aproximam e os distanciam, com ênfase no que se referem a formas de ingresso, séries ofertadas à comunidade externa e resultados no Ideb e Enem.

3.2 CRIAÇÃO E FUNÇÃO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DAS IFES

Com a criação das Faculdades de Filosofia (FAFIs) no Brasil da década de 1940, surgiu a demanda por um local apropriado às práticas de docência (campo de estágio) dos graduandos do curso de Didática. Nessa perspectiva, por força do Decreto Federal nº 9.053 de 1946, nos termos do seu Art. 1º

As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam **obrigadas** a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática (BRASIL, 1946, grifo nosso).

A partir de então os Ginásios de Aplicação, doravante Colégios de Aplicação, ligados a Instituições Federais de Ensino Superior passaram a compor o cenário das instituições brasileiras de ensino básico.²³ Somente em dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Bahia, o funcionamento ocorreu na década de 1940; nos demais, os Ginásios foram criados a partir da década de 1950 (Quadro 6).²⁴

²²Sobre o Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira, consultar Anísio Teixeira na Direção do Inep Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Org. Marta Maria de Araújo e Iria Brzezinski. Inep 2006.

²³ Os Ginásios de Aplicação a partir da década de 1970 receberam outras denominações como: Colégios de Aplicação ou Escolas de Aplicação. www.condicap.gov.br. Acessado em 13/10/2016.

²⁴ Sobre o Ginásio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia “suas atividades funcionaram de 1949 a 1976, quando foram encerradas pelo Reitor Lafayette Pondé”. www.ufba.br. Acessado em 13/10/2016. Um ano após o Decreto-Lei que determinou a obrigatoriedade da existência dos ginásios, foi instituída a Lei nº 186, de 19/12/1947, que ampliou para três anos do prazo para implantação dos ginásios como anexos às Faculdades de Filosofia do país.

Quadro 7 - Relação dos Ginásios de Aplicação e seus respectivos anos de fundação

Denominação dos Ginásios de Aplicação	Ano de fundação
Ginásio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	1948
Ginásio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia	1949
Ginásio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1954
Ginásio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais	1954
Ginásio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco	1958
Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe	1959
Ginásio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina	1961
Ginásio de Aplicação da Universidade Federal do Pará	1963
Ginásio de Aplicação João XXIII da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora	1965
Ginásio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás	1966

Fonte: (BARROS, 1998) / Adaptado pela autora.

Além do Decreto-Lei nº 9.053 de 1946, outro documento normativo que merece destaque no contexto da criação dos Ginásios de Aplicação, e desta pesquisa, é o Parecer 262/62, do Conselho Federal de Educação, do qual salientamos dois aspectos. O primeiro deles é o fato de eliminar a obrigatoriedade da existência das Escolas de Aplicação nas IES, alegando ser um investimento dispendioso e de difícil manutenção às IES. Assim, a partir da publicação desse Parecer, a prática de ensino dos licenciandos e a supervisão dos estágios passam a ser exercidas envolvendo, também, escolas da comunidade.

Tal desobrigação, ainda que viesse a ser necessária, considerando a possibilidade de que os Colégios não atendessem a toda demanda dos estágios das licenciaturas, gerou uma fragilidade representativa que implica, desde então, prejuízos na organicidade e atuação dos Caps. Atualmente, no Brasil do ano de 2018, num universo de sessenta e três Universidades Federais somente dezessete delas possuem Colégios de Aplicação.

O segundo aspecto que evidenciamos no citado Parecer, este de natureza mais pedagógica, diz respeito à redefinição dos Colégios de Aplicação, finda a obrigatoriedade de servirem como espaço destinado à prática de graduandos, eles passam a ser concebidos como **centros de experimentação e demonstração**, tipo “**colégios-padrão**”, destinados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Os argumentos que sustentam os dois pontos destacados no Parecer 262/62, se apresentam nos termos:

Não se põe em dúvida, com isto, a conveniência de que existam **colégios-padrão** junto as faculdades onde se **formam os professores** destinados ao ensino de grau médio. O que se discute é a sua característica de órgãos de aplicação; e o que se pretende, pois, é simplesmente redefini-los como **centros de experimentação e, demonstração** (grifo nosso). A prática de ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob forma de estágio supervisionado [...], em que o aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando, for o caso, levado a frequentes encontros junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração. (BRASIL, 1962, grifos nossos).

Após o Parecer de 1962, os Colégios de Aplicação só figuram na agenda educacional brasileira quando da elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), pelo Ministério da Educação. Na perspectiva desse documento, os CAPs são retomados como mais um **espaço de formação de professores**, numa proposta comprometida com a qualificação da rede pública de ensino básico.

[...] enquanto locais privilegiados para a reflexão sobre a prática escolar e a formulação de alternativas que viabilizem **melhor preparação de recursos humanos para a Escola Básica**, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades da criança e do adolescente [...] com a preocupação de inovar, dinamizar, atualizar, construir e socializar o conhecimento ao nível do ensino básico [...] com vistas a sua maior qualificação, enquanto escola pública participante e **compromissada com a qualificação de uma rede pública escolar mais ampla** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1993, p.10, 12, 14, grifos nossos)

Nesse entendimento, fortalece-se a concepção de Colégios de Aplicação mais como espaços de referência e menos de excelência no contexto da educação básica brasileira (BISPO, 2011). Reforça-se a discussão da função acadêmica e universitária desses Colégios, sua atuação nas IFES, incorporando o perfil institucional fundamentado no tripé ensino - pesquisa - extensão.

Salientamos que, no Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), no Caderno produzido no Seminário Nacional, com representantes das 24 escolas públicas de aplicação (redes federal e estadual) e lançado pelo MEC, intitulado **Repensando as Escolas de Aplicação** (BRASIL, 1993), foram apresentadas linhas de ação e estratégias, configuradas como política de apoio aos Colégios, dentre as quais destacamos:

Das linhas de ação:

2. Inserção concreta das Escolas de Aplicação nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das Instituições e do País.
3. Criação de mecanismo de interação sistemática entre as Escolas de Aplicação e as unidades universitárias responsáveis pela formação de recursos humanos para a Educação, com vistas à:
 - Maior interação entre Escola de Aplicação e demais unidades universitárias;
 - Melhoria da qualidade dos estágios curriculares das licenciaturas;

- Reflexão sobre os cursos de graduação e processo de formação do professor;
- Capacitação e formação continuada de profissionais da educação (BRASIL, 1994, p.15).

Das estratégias:

2. Estabelecimento de parcerias entre Escolas de Aplicação, outras unidades de formação básica - estaduais e municipais - e unidades de educação superior, para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.
3. Celebração de convênios de cooperação técnica com os diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 1994, p.17).

Os destaques acima sintetizam um momento ímpar da história dos Colégios de Aplicação brasileiros, no tocante a sua consolidação, enquanto espaços reconhecidos e referenciados pelo Ministério da Educação para capitanear políticas públicas referentes à educação básica. Porém, conforme elucida Silva (2016, p.48),

[...] com a chegada do governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002, o Plano Decenal de Educação para Todos foi posto de lado ou executado conforme os interesses do governo que não eram o da universidade pública de qualidade para todos nem tão pouco de uma educação básica de qualidade para todos. Os Colégios de Aplicação praticamente sumiram da legislação brasileira, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), como nos referenciais para a formação de professores (SILVA, 2016, p.48).

Convém, ainda, destacarmos o fato de que nenhum dos documentos normativos institucionais que sucederam o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), congêneres em natureza de proposição, a saber, Plano Nacional de Educação (PNE), versões (2001-2010) e (2014-2024), fez algum tipo de alusão aos Colégios de Aplicação nas suas proposituras. Quando diz respeito à quebra de silêncios históricos do MEC em relação aos CAPs, cabe a alusão à Portaria nº 959 (Anexo B), de setembro de 2013, publicada 20 anos após o Plano Decenal (1993-2013), que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos CAPs vinculados às universidades federais. No foco de interesse desta pesquisa, destacamos os trechos abaixo:

Art. 1º - Ficam estabelecidas as diretrizes e normas gerais para fins de funcionamento dos Colégios de Aplicação, mantidos e administrados pelas Universidades Federais, e que integram o sistema federal de ensino.

Art. 2º - Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.

Art. 4º - Os Colégios de Aplicação obedecerão às seguintes diretrizes:

I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e

IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Art. 6º - Para fins de funcionamento, os Colégios de Aplicação contarão com recursos orçamentários específicos calculados por meio da Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais (OCC), conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010.

Art. 7º - As Universidades Federais devem adotar as medidas necessárias para que os Colégios de Aplicação cumpram as seguintes metas:

I - garantia da participação dos estudantes nos sistemas de avaliação da educação básica do Ministério da Educação; e

II - oferta de 100% (cem por cento) das vagas dos Colégios de Aplicação de forma aberta. (BRASIL, 2013)

Como síntese desse percurso que envolveu normatização, concepções e funções dos Colégios de Aplicação, na perspectiva de uma agenda nacional para ensino básico brasileiro, apresentamos o Quadro 7:

Quadro 6 - Os Colégios de Aplicação: normatização - concepção - funções

Ano	Documento Legal (DL)	Finalidade do DL	Concepção/função dos CAPs no DL
1946	Decreto-Lei nº 9.053	Obrigatoriedade da criação dos Ginásios nas Faculdades de Filosofia do país.	Espaço de formação e prática docente (estágio supervisionado).
1962	Parecer 262/62	Facultar à criação dos Ginásios nas Faculdades de Filosofia do país.	Escolas-modelo (padrão). Centros de experimentação e demonstração. Corresponsável na formação de professores.
1993 - 2003	Plano Decenal de Educação para Todos	Fortalecer a natureza universitária dos CAPs a partir do tripé: ensino-pesquisa e extensão.	Espaço de formação de professores; fortalecimento junto às IFES nas ações de ensino e pesquisa e extensão. Inovar, dinamizar, atualizar, construir e socializar o conhecimento ao nível do ensino básico.
2013	Portaria Ministerial 959	Estabelecer diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos CAPs.	Unidades de educação básica das Universidades. Desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. Espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade. Espaço preferencial para a prática da formação de professor Participação institucional nos programas de formação de docentes (PIBID).

Fonte: Elaboração da autora.

DL – Documento Legal

Convém destacar a atuação do Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior (Condicap), por vezes, como voz interlocutora junto às instâncias da Secretaria do Ensino Superior do MEC, e da Comissão de Educação da Câmara Federal, capitaneando conquistas significativas alcançadas na última década, entre as quais destacamos: matriz de financiamento (2006); reposição e expansão do quadro docente (concursos em função da demanda); luta contra a estadualização dos CAPs (publicação, pelo Ministério da Educação, da Portaria nº 959 de 27/09/2013).

3.3 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NA ATUALIDADE

Se desde a Constituição de 1988 a educação básica é universal, nos CAPs, esta nem sempre é a realidade. Tal constatação, ainda que não seja foco de análise deste estudo, vale o registro do estranhamento, uma vez que dada a natureza desses colégios, entendemos ser de relevante a oferta de todos os níveis de ensino que formam a educação básica brasileira. Dentre os dezessete CAPs existentes nas IFES brasileiras, considerando que o enfoque eleito para análise perpassa pelos resultados de Ideb e Enem, selecionamos os Colégios que oferecem ensino fundamental e/ou médio, uma vez que são esses níveis de ensino avaliados pelo Ideb e/ou pelo Enem. Apresentaremos o perfil destas instituições a seguir.

3.3.1 Níveis de ensino / Nomenclatura

Excetuado o Núcleo de Desenvolvimento Infantil de Universidade Federal de Santa Catarina (NEI-SC) e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil de Universidade Federal de Rio Grande do Norte (NEI-RN), os demais CAPs (quinze), compõem o objeto analisado nesta pesquisa. O Quadro 8 apresenta os referidos Colégios, ano de criação e os níveis e ensino ofertados.

Quadro 7 - Relação de Colégios de Aplicação das IFES/Ano de criação e níveis de ensino ofertados: Fundamental 1º ao 5º, 6º ao 9º e Ensino e Médio

Unidades de Ensino - IFES		Ano de Criação	EF (1º ao 5º)	EF (6º ao 9º)	Ensino Médio
1	Colégio de Aplicação - UFRJ	1948	x	x	x
2	Centro Pedagógico / CP - UFMG	1954	x	x	
3	Colégio de Aplicação - UFRGS	1954	x	x	x
4	Colégio de Aplicação - UFPE	1958		x	x
5	Colégio de Aplicação - UFS	1959		x	x
6	Colégio de Aplicação - UFSC	1961	x	x	x
7	Colégio de Aplicação - UFPA	1963	x	x	x
8	Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF	1965	x	x	x
9	Colégio de Aplicação - UFV	1965			x
10	CEPAE - UFG	1968	x	x	x
11	Colégio Universitário / COLUN - UFMA	1968	x	x	x
12	Escola de Educação Básica /ESEBA - UFU	1977	x	x	
13	Colégio de Aplicação CAP - UFAC	1981	x	x	x
14	Colégio de Aplicação - UFRR	1995	x	x	x
15	Colégio de Aplicação - UFF	2006	x	x	x

Fonte: CONDICAp (adaptado pela autora) /Instrumento de coleta aplicado aos diretores dos CAPs / Portaria Ministerial nº 959 de 27/09/2013.

No que se refere à nomenclatura dos Colégios, observamos que não houve uma padronização em relação aos nomes, quando da época dos Ginásios. O Quadro 8, apresenta os nomes conforme Portaria Ministerial 959 de 27/09/2013, que regulamenta os Colégios de Aplicação vinculados às IFES. Neste estudo, optamos pela forma mais usual, a sigla CAP.

Já no tocante aos níveis de ensino ofertado, constatamos que, dos quinze Colégios que compõem a amostra da pesquisa, doze oferecem vagas a todas as séries dos dois ciclos do Ensino Fundamental -1º ao 5º e 6º ao 9º- CAP/UFRJ, CAP/UFMG, CAP/UFRGS, CAP/UFJF, CAP/UFSC, CAP/UFG, CAP/UFU, CAP/UFAC, CAP/UFMA, CAP/UFPA, CAP/UFRR. Somente três não oferecem os dois ciclos do Ensino Fundamental - CAP/UFS, CAP/UFPE e CAP/UFV. Desses, podemos classificar como congêneres na oferta o CAP/UFS e o CAP/UFPE,

uma vez que ambos disponibilizam vagas para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio. Já o CAp/UFV apresenta um perfil institucional diferenciado nesse aspecto, por ser o único a ofertar somente vagas ao Ensino Médio.

3.3.2 Distribuição regional

Considerando a distribuição dos Colégios por regiões, registra-se a presença nas cinco regiões brasileiras, destaca-se a região Sudeste com seis, dos atuais dezessete Colégios vinculados às IFES; quatro deles no estado de Minas Gerais (figura 2). Na região Nordeste embora apresente um número menor de colégios, quatro, há uma distribuição mais equitativa, um por estado. O mesmo ocorre na região Norte, com três colégios em diferentes estados. Já a região Sul sedia três colégios em dois estados e a região Centro-oeste, somente um colégio.

Figura 2 - Distribuição dos Colégios de Aplicação das IFES por regiões / estados



Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.3 Formas de ingresso

A forma de ingresso adotada pelos quinze CAPs estudados é bastante variável. Inicialmente, retomamos o Decreto-Lei de fundação dos então Ginásios de Aplicação, nos termos do seu Art. 2º: “Os ginásios de aplicação **obedecerão em tudo** ao disposto no Artigo 72

da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação [...] (BRASIL, 1946, grifo nosso).²⁵ A referida Lei, sobre ingresso ao curso ginásial, diz que:

Art. 32.O candidato à matrícula no curso ginásial deverá ainda satisfazer as seguintes condições:

- a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de junho;
- b) ter recebido satisfatória educação primária;
- c) ter revelado, **em exames de admissão**, aptidão intelectual para os estudos secundários. (BRASIL, 1942, grifo nosso).

É do Decreto de 1942 a origem dos exames de admissão dos CAPs, em alguns deles ainda presentes, a despeito das mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro, resguardadas na Lei 5.692/71. Conforme reitera Lima (2016), a admissão ao Ginásio por meio de exames foi parte da Reforma Francisco Campos, e sua obrigatoriedade perdurou até 1971, quando a Lei nº 5.692 unificou os Cursos Primário e Ginásio, transformando-os no 1º Grau, único ciclo de estudos com oito anos de duração. Por quatro décadas, o “temível: Exame de Admissão ao Ginásio, aplicado nacionalmente, se configurou como um tipo de barreira entre o curso Primário e Secundário, uma vez que reduzia significativamente o quantitativo de alunos que conseguiam acesso ao Curso Ginásial: “as vagas eram conquistadas por aqueles que melhor se preparassem, talvez os que tivessem condições socioeconômicas mais favorecidas ou tivessem passado por bons cursos preparatórios” (LIMA, 2016, p. 56).

O Quadro 9 apresenta os Colégios de Aplicação objeto deste estudo e suas atuais formas de ingresso:

²⁵ A Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 09 de abril de 1942, ratifica o Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931, no que se refere ao ingresso no curso ginásial.

Quadro 8 - Atuais formas de ingresso adotadas nos Colégios de Aplicação das IFES

Unidades de Ensino		Sorteio	Seleção/Cotas/Bônus
1	CAp / UFRJ	x	
2	CAp / UFMG	x	
3	CAp / UFRGS	x	
4	CAp / UFPE		x
5	CAp/UFS	x	
6	CAp / UFSC	x	
7	CAp / UFPA	x	
8	CAp / UFJF	x	
9	CAp / UFV		x
10	CAp / UFG	x	
11	CAp / UFMA		x
12	CAp / UFU	x	
13	CAp - UFAC	x	
14	CAp / UFRR	x	
15	CAp /UFF	x	

Fonte: Condicap, sites dos CAPs, instrumento de coleta.

Dos quinze CAPs investigados, observamos que nove adotam o sorteio público de vagas como única forma de ingresso, em todos os níveis de ensino, sem aplicação de nenhum instrumento/provas de nivelamento. São eles: CAp/UFMG, CAp/UFRGS, CAp/UFS, CAp/UFJF, CAp/UFSC, CAp/UFG, CAp/UFU, CAp/UFAC e CAp/UFF. Cinco admitem seleção através da aplicação de provas: CAp/UFPE, CAp/UFMA, CAp/UFPA, CAp/UFRR e CAp/UFV.

Somente um, o CAp/UFRJ, adota forma de ingresso mista, sorteio para os ingressantes no Ensino Fundamental e aplicação de provas de nivelamento com ponto de corte seguida de sorteio, aos candidatos ao Ensino Médio.

3.4 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Nesta seção, apresentamos o campo empírico microcontextual, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap - UFS).

3.4.1 Origem, vinculação e formas de ingresso

Em atenção ao Decreto-Lei nº 9.053/1946, a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FAFI/SE), através da Sociedade Sergipana de Cultura, criou o seu Ginásio de Aplicação (GA) em 30 de junho de 1959, iniciando as atividades letivas no ano de 1960. Cabe o título de patrono-fundador ao Pe. Dom Luciano Cabral Duarte.

A condição de Ginásio permaneceu até o ano de 1966, quando foi autorizado a ministrar o 2º grau, com opções para o clássico e para o científico, ocasião em que passou a ser denominado Colégio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (CA).

Durante o período de atuação da FAFI/SE, por se tratar de uma instituição privada de ensino, a cobrança de mensalidade/anuidade foi uma prática também extensiva ao CA. Acrescenta-se que os pretensos alunos do CA eram obrigados a frequentar um curso preparatório prévio e, em seguida, submeterem-se a uma rigorosa seleção, por meio de aplicação de provas. Esse fato caracterizou historicamente o CA como uma instituição de ensino elitista, uma vez que a forma de ingresso contemplava majoritariamente as classes sociais economicamente privilegiadas, tornando-se inacessível às camadas populares da sociedade.

Em 1968, com a implantação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o Colégio de Aplicação (Codap - sigla atribuída desde essa ocasião) foi incorporado à Faculdade de Educação. Nessa ocasião, extinguiu-se a anuidade cobrada e o Codap-UFS passou a ser mantido com recursos da própria universidade; porém, continuou vigente a forma de ingresso através de seleção por meio da realização de provas. No ano de 1973, pela primeira vez a forma de ingresso foi alterada, adotando-se o sorteio das vagas entre candidatos que tivessem sido classificados em 1º e 2º lugares nos estudos da 4ª série de escolas públicas e privadas. Em 1976, ampliou-se o sorteio a todos os interessados, critério abolido nos anos subsequentes por ter promovido um “grande desnivelamento” (expressão registrada no Projeto Político Pedagógico do Codap-UFS para justificar o retorno de exames com aplicação de provas como forma de ingresso) no corpo discente, voltando a ser implementado o processo seletivo através da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática como forma de ingresso a qualquer série. Em 2010, aprovou-se o retorno ao sorteio público de vagas, vigente até o período desta pesquisa. O Quadro 10 sistematiza as formas de ingresso do Codap do período da criação ao atual.

Quadro 9 - Formas de ingresso do Codap-UFS do período de criação ao atual

Ano de Implantação	Forma de Ingresso
1959	Seleção através de Provas (com curso prévio de nivelamento)
1968	Seleção através de Provas (sem curso prévio de nivelamento)
1973	Sorteio das vagas, entre candidatos classificados em 1º e 2º lugares nos estudos da 4ª série de escolas públicas e privadas
1976	Sorteio das vagas aberto a todos os interessados.
1978	Seleção através de Provas de Língua Portuguesa e Matemática
1992	Sorteio das vagas, entre candidatos classificados em 1º e 2º lugares dos estabelecimentos de ensino
1993	Seleção através de Provas de Língua Portuguesa e Matemática
2010	Sorteio das vagas aberto a todos os interessados.

Elaboração da autora. Fontes: Caderno de memórias do Codap (Jubileu de Prata da UFS). Projeto Político Pedagógico do Codap.

Tais mudanças não podem ser compreendidas de forma isolada, pois quando uma instituição de ensino delibera sobre a forma de ingresso discente, concomitantemente está optando pelo perfil de aluno que pretende formar e pelo tipo de ensino a ser ofertado. Logo, tem-se delineada a concepção filosófica que direciona toda a ação pedagógica.

Ademais, a “crise de identidade” que permeia o percurso histórico do Codap-UFS, revelada nos dados cíclicos do quadro 9, evidencia a opção majoritária do ingresso por meio da seleção pela aplicação de provas, fato que, por conseguinte, determinou o seu público-alvo “[...] acolhendo de certa forma uma população mais privilegiada, já que a sua maioria provém de escola particular” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1996, p. 16).

Nesse percurso de (des)contextualização do Codap na UFS, é importante destacar o fato que, com a “Reforma Universitária”, a partir de 1978, automaticamente o Codap-UFS passou a estar vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e, administrativamente, assumiu a condição de Órgão Suplementar ligado à Reitoria da UFS fato que, segundo Relatório de Comissão designada pelo reitor da UFS, em 31/80/1999, para elaborar uma proposta de adequação das atribuições pedagógicas do Codap à estrutura administrativa da UFS, ocorreu

“[...] de maneira indireta e vaga, não representando efetivamente ações de interação envolvendo esses lugares institucionais.” consoante com o que preconiza a legislação:

Art.1º - O Colégio de aplicação da Universidade Federal de Sergipe, fundado como Ginásio em 30 de junho de 1959, é mantido pela Fundação Universidade Federal de Sergipe como órgão suplementar vinculado diretamente à Reitoria, em estreita articulação com o Centro de educação e Ciências Humanas e Departamentos, tendo por objetivos precípuos o ensino de 1º e 2º Graus, e ser campo de experimentação pedagógica, de pesquisa e de estágios para a Universidade Federal de Sergipe, nos termos da legislação em vigor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1981).

Em setembro de 1992, o Codap-UFS passou a ser vinculado pedagogicamente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o que também ocorreu sem evidências de mudanças no âmbito pedagógico institucional, ao menos na medida das necessidades e expectativas.

Nas últimas décadas, algumas iniciativas foram tomadas no âmbito da UFS, no sentido de discutir e elaborar propostas visando a uma melhor adequação das atribuições pedagógicas do Codap, em relação à estrutura administrativa dessa Universidade, porém os resultados dessas ações, efetivamente, não se configuraram em mudanças expressivas, a maioria delas, por diversas razões, não extrapolou o limite das discussões e dos documentos (BISPO, 2011, p. 56).

O vínculo institucional mais orgânico entre o Codap e a UFS ocorre no âmbito da realização de estágio supervisionado, conforme registro de dados do Setor Técnico Pedagógico do Codap-UFS (APÊNDICE A)²⁶.

3.4.2 A natureza universitária: ensino, pesquisa e extensão

A despeito da relação UFS - Codap e Codap - UFS tenha se estabelecido historicamente de forma lacunar, não podemos desconsiderar a natureza universitária fortalecida no Colégio, sobretudo na última década, caracterizada por um perfil institucional atento ao tripé ensino, pesquisa e extensão, com o desenvolvimento de ações/projetos de ensino, pesquisa e extensão do Codap-UFS. Vale o destaque para participação codapiana em Programas institucionais, PIBIC, PIBID, PIBIC Jr, bem como na Cienart, com destaques e premiações. No site oficial do Codap-UFS, estão registrados 52 projetos, distribuídos entre, 13 de ensino, 09 de pesquisa e 10 de extensão, vigentes no ano 2018 (APÊNDICE A).

3.4.3 Recursos humanos e infraestrutura

²⁶ O APÊNDICE A congrega indicadores relativos ao Codap-UFS complementares aos que já foram apresentados, e que contribuem para a construção de um panorama sobre acesso, permanência e qualidade na instituição.

O Codap-UFS tem um efetivo 420 alunos matriculados, sendo 245, do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, e 175 das três séries do ensino médio. As turmas, regimentalmente, são formadas por 30 (trinta) alunos por série, podendo variar esse quantitativo de acordo com o número de alunos aprovados e/ou reprovados a cada ano letivo.

O corpo docente está formado por 39 (trinta e nove) professores da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, distribuídos entre 36 (trinta e seis) efetivos e 03 (três) substitutos.

A estrutura técnico-pedagógico é subdividida entre Supervisão Escolar e Orientação Pedagógica, constituída por 3 técnicos-educacionais (nível superior), duas psicólogas e uma pedagoga.

O corpo técnico-administrativo é constituído 1 secretário; 8 assistentes em administração; 1 técnico de laboratório, 1 porteiro e 3 serventes do serviço geral. Ainda compõe o quadro de apoio de 9 servidores administrativos terceirizados, perfazendo um total de 27 servidores.

Quanto à estrutura física, o prédio do Codap, construído em 1994, apresenta espaços de funcionamento distribuídos conforme fluxograma disposto na Figura 1 (APÊNDICE A).

Conforme disposto no seu Projeto Político Pedagógico (1995), na perspectiva de ampliação da oferta de ensino, visando a atender todos os níveis da educação básica, o Codap-UFS teve toda estrutura predial pronta e recursos humanos disponíveis para oferecer da pré-escola ao ensino médio, a partir de 1996. Porém, na ocasião da aprovação do PPP, o CONEPE não aprovou a expansão (Resolução nº 10/1996/CONEPE/UFS). Posteriormente, os dois espaços anexos construídos para esse fim foram ocupados por outros setores de interesses da UFS, a saber: o prédio destinado à biblioteca comunitária do Codap foi ocupado pelo Museu do Homem Sergipano e o que abrigaria ensino fundamental séries iniciais, pela Comissão do Concurso Vestibular Biblioteca (CCV), ocupação que permanece até a realização deste estudo.

O recorte histórico e pontual sobre a trajetória político-pedagógica dos CAPs vinculados às IFES, e, de forma específica do Codap – UFS, é fundamental para subsidiar a análise macro e microcontextual, a seguir.

4 PERSPECTIVA MACROCONTEXTUAL DA ANÁLISE: FORMAS DE INGRESSO E RESULTADOS DE ENEM E IDEB

Na perspectiva macrocontextual, que envolve todos os CAPs que ofertam o ensino fundamental (séries iniciais e finais) e/ou o ensino médio (15 colégios), consideramos a relação entre a forma de ingresso, níveis de ensino ofertado e o desempenho nas avaliações em larga escala, evidenciando as bases da alegada “excelência”. Para tanto, o estudo partiu da, já apresentada, questão norteadora: nos Colégios de Aplicação vinculados às IFES existe relação entre a forma de ingresso, níveis de ensino e a “excelência” / “qualidade” medidas por Ideb e Enem?

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente apresentamos o Quadro 11 que dá visibilidade a sistematização do estudo na perspectiva macro, e, de forma geral, apresenta os elementos que geraram os dados para análise, a saber: etapas da educação básica (envolvendo CAPs e escolas públicas) e as variáveis: forma de ingresso, níveis de ensino e resultados de avaliações (Ideb e Enem).

Quadro 10 - Sistematização da análise macrocontextual – Escola pública / CAPs / variáveis de análise

Escola Pública	CAps	Variáveis de análise			
Etapas da EB	Formas de ingresso	Níveis de ensino	Ideb	Enem	
EF– anos iniciais (1º-5º)	x		x		
EF– anos iniciais (6º-9º)	x	x	x		
Ensino Médio	x	x		x	

Fonte: elaboração da autora.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a variável - nível de ensino ofertado - não foi considerada para análise por se tratar da etapa inicial da educação básica (1º-5º ano). Merece igual destaque a ocorrência de que, no ensino médio, a variável que gerou dados comparativos foi o Enem e não o Ideb. Tal opção se deu pelo fato de que o Ideb do ensino médio, no recorte

temporal da pesquisa, é amostral e não censitário (como ocorre no ensino fundamental), o que inviabilizaria a análise na proposta deste estudo.

Seguimos o percurso **coleta/dados** → **comparação** → **análise/resultados**. Coletamos dados referentes aos resultados do Ideb (2005-2015) e do Enem (2010-2015) da escola básica brasileira e dos CAPs em estudo, nas bases de dados disponíveis no site do Inep/MEC; comparamos os resultados observados entre eles, e, por fim, tecemos relações entre resultados e as variáveis – **formas de ingresso** adotadas pelos CAPs e **níveis de ensino** ofertados à comunidade. Já a coleta dos dados sobre o Enem se deu entre os CAPs que oferecem ensino médio; o estudo comparativo dos resultados observou as mesmas variáveis de análise já apresentadas.

Durante a coleta, dessa perspectiva de análise, para assegurar que as informações fossem atuais, (considerando a possibilidade de que os sites de alguns CAPs poderiam estar desatualizados), elaboramos um instrumento de coleta específico, sobre as questões de interesse da pesquisa (APÊNDICE C) e enviamos aos diretores dos CAPs, por intermédio do então presidente do Conselho dos diretores dos Colégios de Aplicação - Condicap. Dos 15 instrumentos enviados, retornaram 11, respondidos (para os 4 não respondentes nos valem da coleta realizada nos sites dessas instituições e do Condicap, sem prejuízos para a pesquisa).

Visando a uma melhor apresentação dos resultados nos em gráficos e tabelas, atribuímos a cada um dos 15 CAPs estudados, aleatoriamente, uma letra (A – P), conforme disposto no Quadro 12 e uma cor específica para facilitar a identificação na apresentação da análise.

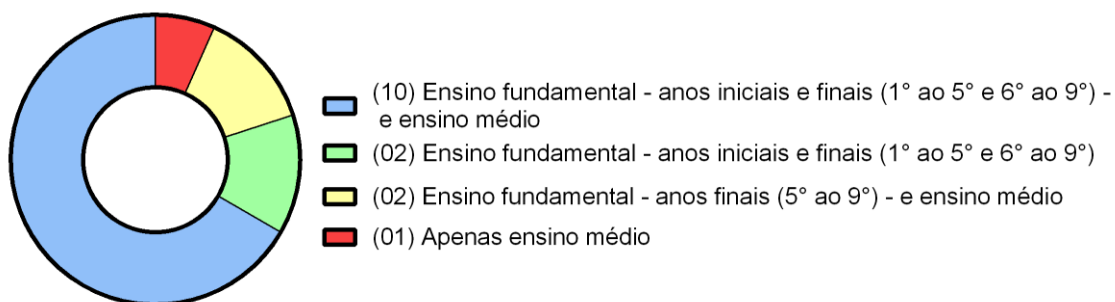
Quadro 11 - Identificação dos CAPs por letras

	IFES/UF	Identificação do CAP
1	UFRR -RR	CAP - A
2	UFRS -RS	CAP - B
3	UFMA- MA	CAP - C
4	UFV -MG	CAP - D
5	UFG -GO	CAP - E
6	UERJ-RJ	CAP - F
7	UFS - SE	CAP - G
8	UFJF- MG	CAP - H
9	UFSC - SC	CAP - I
10	UFPA- PA	CAP - J
11	UFRJ -RJ	CAP - L
12	UFAC -AC	CAP - M
13	UFPE -PE	CAP - N
14	UFU -MG	CAP - O
15	UFMG -MG	CAP - P

Fonte: Elaboração da autora.

Dos 15 Colégios que compõem a amostra, 12 deles, o equivalente a 80%, ofertam vagas a todas as séries dos dois ciclos do ensino fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º ano). Somente 3 não oferecem os 2 ciclos do ensino fundamental, o correspondente 20%, sendo que 2 deles disponibilizam vagas para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e para o ensino médio, e, apenas 1 CAP oferta exclusivamente vagas ao ensino médio. O Gráfico 6 apresenta a distribuição geral da oferta de vagas em função do nível de ensino na amostra de CAPs.

Gráfico 6 - Níveis de ensino ofertado nos 15 CAPs em estudo

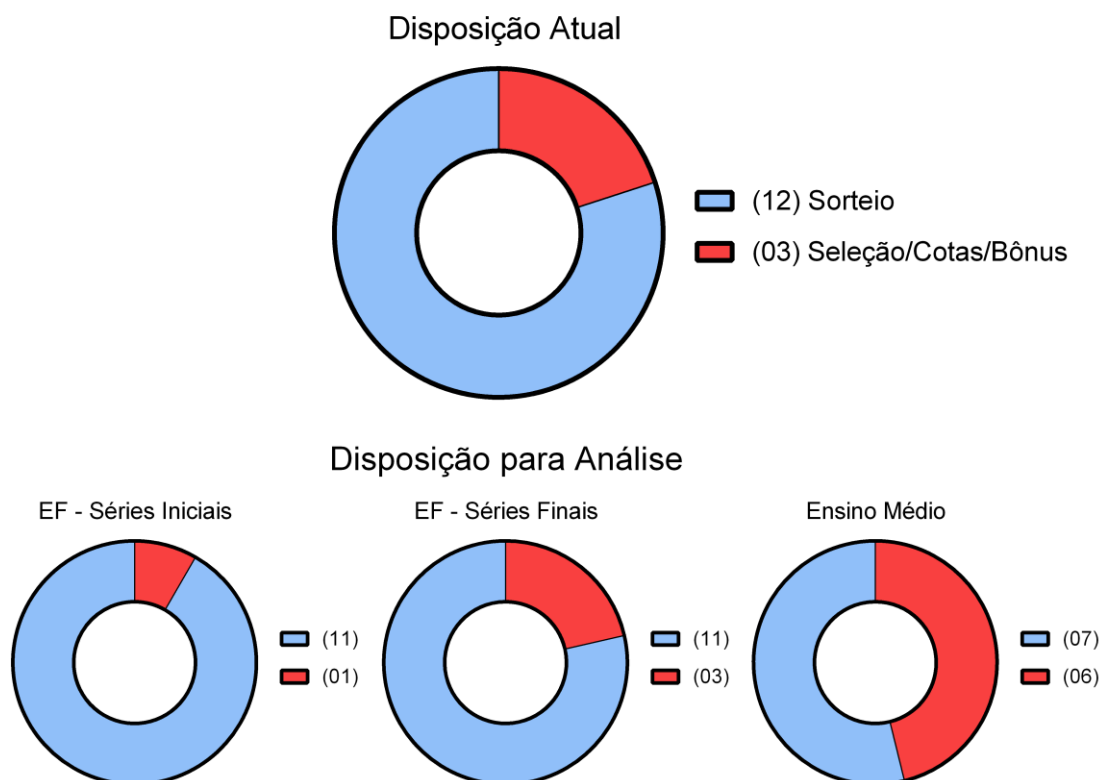


Fonte: Instrumento de coleta / sites dos CAPs. Elaboração da autora.

Em função das formas de ingresso adotadas pelos CAPs, convém atentar para o recorte temporal da pesquisa: 2005-2015, para os resultados do Ideb; e 2010-2015, para os resultados do Enem. Os resultados aqui analisados consideraram a forma de ingresso adotada nos períodos investigados. Durante a coleta de dados, constatamos o fato de que houve mudanças na forma de ingresso, durante ou posterior aos períodos recortados para análise, porém, este dado foi devidamente atentado e descrito na medida em que foi evidenciado no estudo.

Nesse entendimento, a Figura 3 apresenta, em destaque, a disposição atual das formas de ingresso adotadas pelos CAPs. As três imagens menores correspondem à disposição das formas de ingresso, em vigor nos CAPs, considerando os dados recortes temporais do interesse desta pesquisa, conforme já mencionados.

Figura 3 - **Formas de ingresso nos Colégios de Aplicação em estudo**



Fonte: Instrumento de coleta / sites dos CAPs. Elaboração da autora.

Dadas considerações, retomamos o anunciado caminho metodológico. Cujos resultados se apresentam na ordem sequencial: anos iniciais e finais e finais, seguindo-se da análise do ensino médio.

4.2 ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Iniciamos a análise pelos dados coletados referentes ao ensino fundamental (anos iniciais e finais), no percurso **coleta/dados – comparação – análise**. Para ambas etapas, apresentamos os resultados oficiais divulgados pelo Inep/MEC, sobre o Ideb nacional; em seguida, comparamos esses resultados com dados coletados sobre o Ideb dos CAPs. Como o foco de interesse desse estudo é a esfera pública da educação básica brasileira, os dados referentes à esfera privada, embora componham as tabelas, terão efeito de visualização no contexto geral dos dados.

A Tabela 1 apresenta o Ideb nacional observado nos anos iniciais do ensino fundamental, esferas pública e privada e a meta de 2021 (ano de registro do último índice observado até o alcance da meta nacional, 6.0 estabelecida no PNE-2014-2024).

Tabela 1 - Ideb 2005-2015 por dependência administrativa – anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)

ADM	IDEB (Observado / Meta)						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Estadual	3,9 / -	4,3 / 4,0	4,9 / 4,3	5,1 / 4,7	5,4 / 5,0	5,8 / 5,3	- / 6,1
Municipal	3,6 / -	4,0 / 3,5	4,4 / 3,8	4,7 / 4,2	4,9 / 4,5	5,3 / 4,8	- / 5,7
Privada	5,9 / -	6,0 / 6,0	6,4 / 6,3	6,5 / 6,6	6,7 / 6,8	6,8 / 7,0	- / 7,5
Pública	3,6 / -	4,0 / 3,6	4,4 / 4,0	4,7 / 4,4	4,7 / 4,7	5,3 / 5,0	- / 5,8
Total	3,8 / -	4,2 / 3,9	4,6 / 4,2	5,0 / 4,6	5,2 / 4,9	5,5 / 5,2	- / 6,0

Fonte: Inep/MEC. Elaboração da autora

ADM: Dependência administrativa. Em ■: Ideb observado dentro meta do Inep. Em ■: Ideb observado fora da meta do Inep. Em ■: meta projetada pelo Inep/ano.

Toda rede pública, anos iniciais do ensino fundamental, superou as metas previstas pelo Inep/MEC. Vejamos agora somente os dados dos CAPs, correspondentes aos anos iniciais do EF, divulgados pelo Inep e sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2 - Ideb 2005-2015 por CAp – anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)

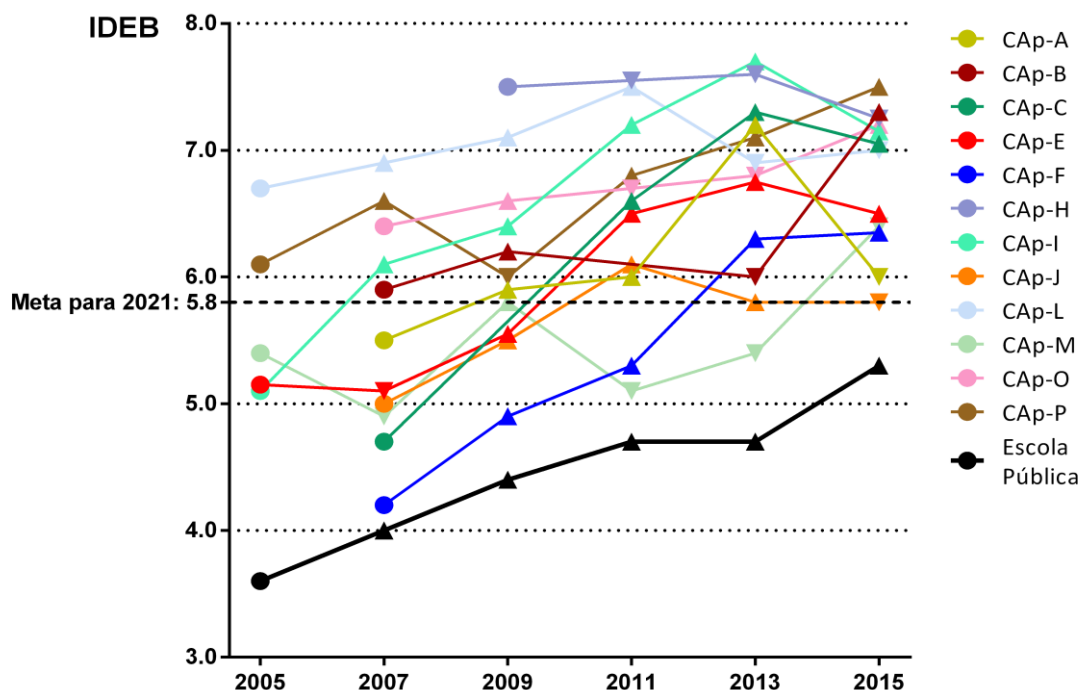
CAps	IDEB (Observado / Meta)						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2021
CAp-A	- / -	5,5 / -	5,9 / 5,7	6,0 / 6,0	7,2 / 6,2	6,0 / 6,5	- / 7,1
CAp-B	- / -	5,9 / -	6,2 / 6,1	- / 6,4	6,0 / 6,6	7,3 / 6,8	- / 7,4
CAp-C	- / -	4,7 / -	- / 4,9	6,6 / 5,2	7,3 / 5,5	7,1 / 5,7	- / 6,5
CAp-E	5,1 / -	5,1 / 5,2	5,5 / 5,5	6,5 / 5,8	6,8 / 6,1	6,5 / 6,3	- / 7,0
CAp-F	- / -	4,2 / -	4,9 / 4,4	5,3 / 4,8	6,3 / 5,0	6,4 / 5,3	- / 6,1
CAp-H	- / -	- / -	7,5 / -	7,5 / 7,6	7,6 / 7,8	7,2 / 7,9	- / 8,3
CAp-I	5,1 / -	6,1 / 5,2	6,4 / 5,5	7,2 / 5,9	7,7 / 6,1	7,1 / 6,4	- / 7,0
CAp-J	- / -	5,0 / -	5,5 / 5,2	6,1 / 5,5	5,8 / 5,8	5,8 / 6,0	- / 6,7
CAp-L	6,7 / -	6,9 / 6,8	7,1 / 7,0	7,5 / 7,3	6,9 / 7,4	7,0 / 7,6	- / 8,0
CAp-M	5,4 / -	4,9 / 5,4	5,8 / 5,7	5,1 / 6,1	5,4 / 6,3	6,4 / 6,5	- / 7,2
CAp-O	- / -	6,4 / -	6,6 / 6,6	6,7 / 6,8	6,8 / 7,0	7,2 / 7,2	- / 7,7
CAp-P	6,1 / -	6,6 / 6,2	6,0 / 6,5	6,8 / 6,8	7,1 / 7,0	7,5 / 7,1	- / 7,7

Fonte: MEC/Inep. Elaboração da autora

CAp: Colégio de aplicação. Em ■: Ideb observado dentro meta do Inep. Em ■: Ideb observado fora da meta do Inep. Em ■: meta projetada pelo Inep/ano.

Seguindo os mesmos itens analisados na Tabela 1, podemos constatar na Tabela 2 que, dos 12 CAs (representados por letras entre A-P) que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, cinco não atingiram a última média projetada pelo Ideb para o ano 2015 (CAs A, H, J, L, M) e sete atingiram (CAs B, C, E, F, I, O, P). Ver Gráfico 7:

Gráfico 7 - Ideb 2005-2015 por Colégio de Aplicação – Anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)



Fonte: Inep/MEC. Elaboração da autora

Símbolos: ● sem meta definida para o ano; ▲ meta alcançada; ▼ meta não alcançada. Elaboração da autora

Dentre os CAPs investigados, embora cinco não tenham atingido a média projetada pelo Ideb, todos os 12 CAPs já atingiram, no último Ideb divulgado (2015), a média/meta, 5,8 estimada para a escola pública no ano de 2021.

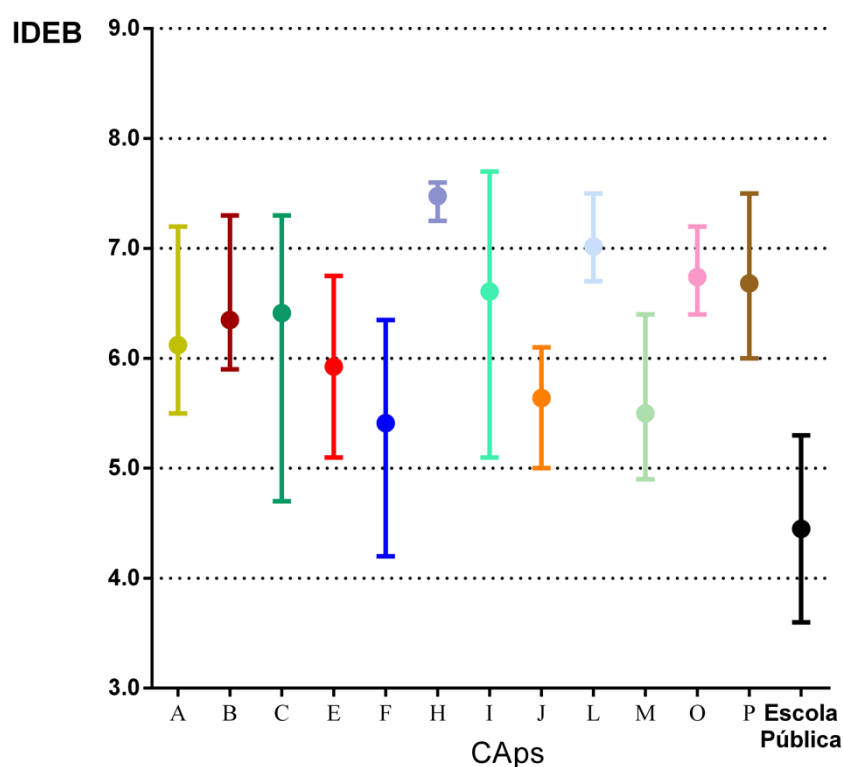
A comparação entre os dados da rede pública, referentes ao Ideb do ensino fundamental, anos iniciais, e os dados alusivos ao Ideb dos CAPs investigados, inferimos que os últimos apresentam médias visivelmente superiores. No ano de 2015, o Ideb médio dos CAPs foi 6,8, ou seja, 28% maior que o Ideb médio de 5,3 alcançado para as escolas públicas.

Relacionando os resultados às formas de ingresso adotadas no que se refere ao ensino fundamental séries iniciais – considerando o fato dos 11 CAPs, objetos da pesquisa, 10 adotam o sorteio público de vagas como única forma de ingresso e apenas 1 CAP, aqui identificado como CAP C, admite a seleção de alunos através de realização de provas, ainda que no 5º ano –, concluímos que, nesta etapa de ensino, **a forma de ingresso não interferiu no resultado do Ideb**. Elegemos duas razões para justificar tal conclusão: a primeira delas dá-se ao fato de considerarmos como análogas as formas de ingresso adotadas, nas séries iniciais, pela escola básica pública e os 11 CAPs que admitem o sorteio público das vagas como admissão; em ambos os casos são formas abertas, sem nenhum critério seletivo/aplicação de provas de

conhecimentos específicos. A segunda razão que nos permitiu tal conclusão refere-se ao fato de que CAp C, único que adotou a seleção através de provas para ingresso, obteve a 4ª média entre os demais. Observamos, ainda, que cinco CAPs que adotaram o sorteio obtiveram médias superiores ou igual a média do CAp C.

Apresentamos mais dois vieses comparativos que, embora não sejam apresentados no estudo como variáveis da pesquisa, agregam dados importantes para esta análise, fortalecendo a conclusão. O primeiro viés trata da comparação entre a média das médias obtidas no Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental de cada um dos CAPs em estudo e a média do Ideb observado na escola básica pública brasileira nesse mesmo nível de ensino. Os dados utilizados foram os apresentados nas Tabelas 1 e 2 (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Ideb 2005-2015 por CAp – médias no período – anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)



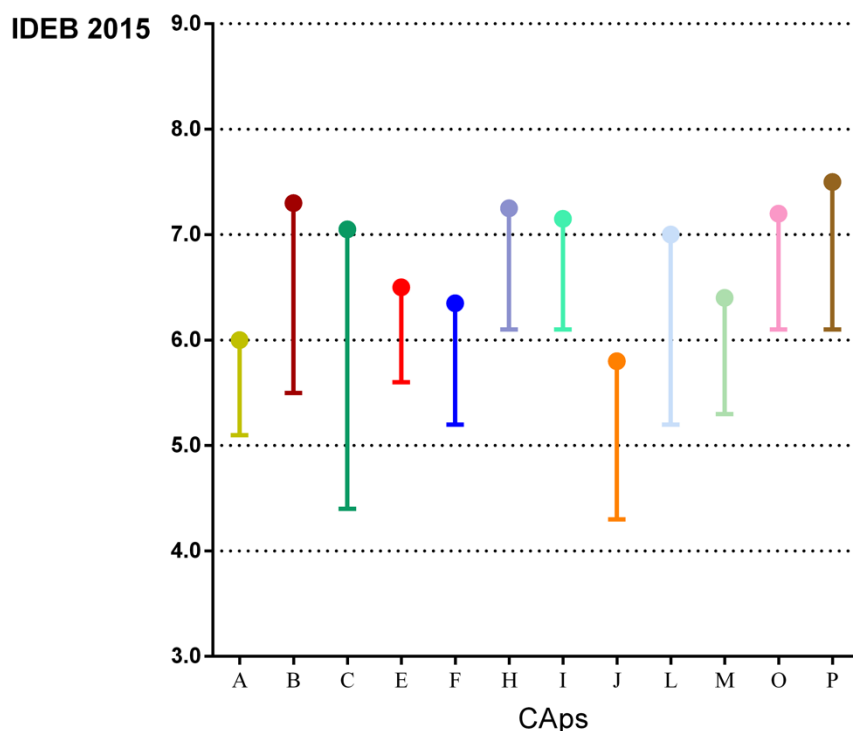
Fonte: Inep/MEC. Elaboração da autora.

São exibidos a média das médias no período observado e o alcance dos valores por colégio de aplicação.

Os resultados reforçam o distanciamento entre as médias obtidas no Ideb dos anos iniciais do ensino fundamento dos CAPs e da escola básica pública, tendo majoritariamente formas de ingresso análogas.

O segundo viés comparativo envolve dados referentes ao último Ideb observado (2015) dos CAPs em estudo e do estado brasileiro (UF) a que eles pertencem (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Ideb 2015 por CAP– comparativo com UF – anos iniciais do ensino fundamental (1º-5º)



Fonte: Dados coletados na pesquisa. Elaboração da autora.

São exibidos o valor obtido pelo CAP no símbolo (●) e o valor obtido pelo Estado a que o CAP pertence no prolongamento (⊥).

Ao compararmos o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental dos CAPs com o Ideb observado nos estados a que eles pertencem, temos mais um resultado potencialmente superior nos CAPs em estudo, independente da forma de ingresso discente adotada, seja seleção mediante aplicação de provas ou sorteio público das vagas.

Ainda sobre desempenho escolar da educação básica brasileira nas séries iniciais, convém destacar o fato da LDBN 9394/96 facultar às instituições de ensino à progressão automática dos alunos, isto é, a não reprovação, o que pode ter influência nos resultados mais otimistas nesta etapa de ensino na amostra total da pesquisa, escola pública e CAPs.

4.3 Anos finais do ensino fundamental

No que se refere aos anos finais, (6º-9º) ao ensino fundamental, no mesmo percurso de **coleta/dados – comparação – análise**, apresentamos os mesmos itens analisados na etapa dos anos iniciais do EF. Apresentamos inicialmente os dados do Ideb, divulgados pelo Inep relativos à escola básica brasileira nessa etapa de ensino (Tabela 3).

Tabela 3 - Ideb 2005-2015 por dependência administrativa – anos finais do ensino fundamental (6º-9º)

ADM	IDEB (Observado / Meta)						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Estadual	3,3 / -	3,6 / 3,3	3,8 / 3,5	3,9 / 3,8	4,0 / 4,2	4,2 / 4,5	- / 5,3
Municipal	3,1 / -	3,4 / 3,1	3,6 / 3,3	3,8 / 3,5	3,8 / 3,9	4,1 / 4,3	- / 5,1
Privada	5,8 / -	5,8 / 5,8	5,9 / 6,0	6,0 / 6,2	5,9 / 6,5	6,1 / 6,8	- / 7,3
Pública	3,2 / -	3,5 / 3,3	3,7 / 3,4	3,9 / 3,7	4,0 / 4,1	4,2 / 4,5	- / 5,2
Total	3,5 / -	3,8 / 3,5	4,0 / 3,7	4,1 / 3,9	4,2 / 4,4	4,5 / 4,7	- / 5,5

Fonte: Fonte: MEC/Inep. Elaboração da autora.

ADM: Dependência administrativa. Em ■: Ideb observado dentro meta do Inep. Em ■: Ideb observado fora da meta do Inep. Em ■: meta projetada pelo Inep/ano.

Partindo das marcações negritadas na Tabela 3, constatamos que, nessa etapa de ensino, diferentemente dos anos iniciais do ensino fundamental, a rede pública não superou as metas de Ideb previstas pelo Inep/MEC nos dois últimos anos consecutivamente avaliados (2013 e 2015), embora permaneçam apresentando médias numa escala numérica crescente.

Tabela 4 - Ideb 2005-2015 por colégio de aplicação – anos finais do ensino fundamental (6º-9º)

CAps	IDEB (Observado / Meta)						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2021
CAp-A	- / -	5,3 / -	5,9 / 5,4	5,9 / 5,6	6,3 / 5,9	7,0 / 6,1	- / 6,8
CAp-B	5,3 / -	5,5 / 5,3	4,7 / 5,5	5,6 / 5,7	4,9 / 6,0	5,9 / 6,4	- / 7,0
CAp-C	- / -	3,4 / -	4,0 / 3,5	4,5 / 3,7	5,4 / 4,0	6,5 / 4,4	- / 5,2
CAp-E	5,6 / -	5,5 / 5,7	5,3 / 5,8	5,8 / 6,0	4,9 / 6,3	6,0 / 6,6	- / 7,2
CAp-F	- / -	- / -	- / -	4,5 / -	4,7 / 4,7	5,1 / 5,0	- / 5,7
CAp-G	- / -	5,4 / -	6,5 / 5,5	6,9 / 5,7	4,4 / 5,9	- / 6,2	- / 6,8
CAp-H	- / -	- / -	6,5 / -	6,0 / 6,6	5,6 / 6,8	5,7 / 7,0	- / 7,5
CAp-I	- / -	5,8 / -	5,7 / 5,9	5,9 / 6,1	4,7 / 6,4	5,9 / 6,6	- / 7,2
CAp-J	- / -	4,5 / -	4,9 / 4,6	5,2 / 4,8	5,0 / 5,1	5,3 / 5,5	- / 6,2
CAp-L	7,3 / -	7,1 / 7,3	6,2 / 7,4	6,9 / 7,5	6,7 / 7,7	6,9 / 7,9	- / 8,2
CAp-M	4,9 / -	4,4 / 4,9	4,7 / 5,1	4,7 / 5,3	4,8 / 5,7	3,9 / 6,0	- / 6,7
CAp-N	- / -	8,2 / -	8,0 / 8,3	8,1 / 8,3	8,4 / 8,5	8,5 / 8,6	- / 8,8
CAp-O	5,6 / -	6,0 / 5,6	6,4 / 5,7	6,0 / 6,0	5,8 / 6,3	6,2 / 6,6	- / 7,1
CAp-P	5,6 / -	5,5 / 5,6	5,8 / 5,7	5,8 / 6,0	6,0 / 6,3	6,9 / 6,6	- / 7,2

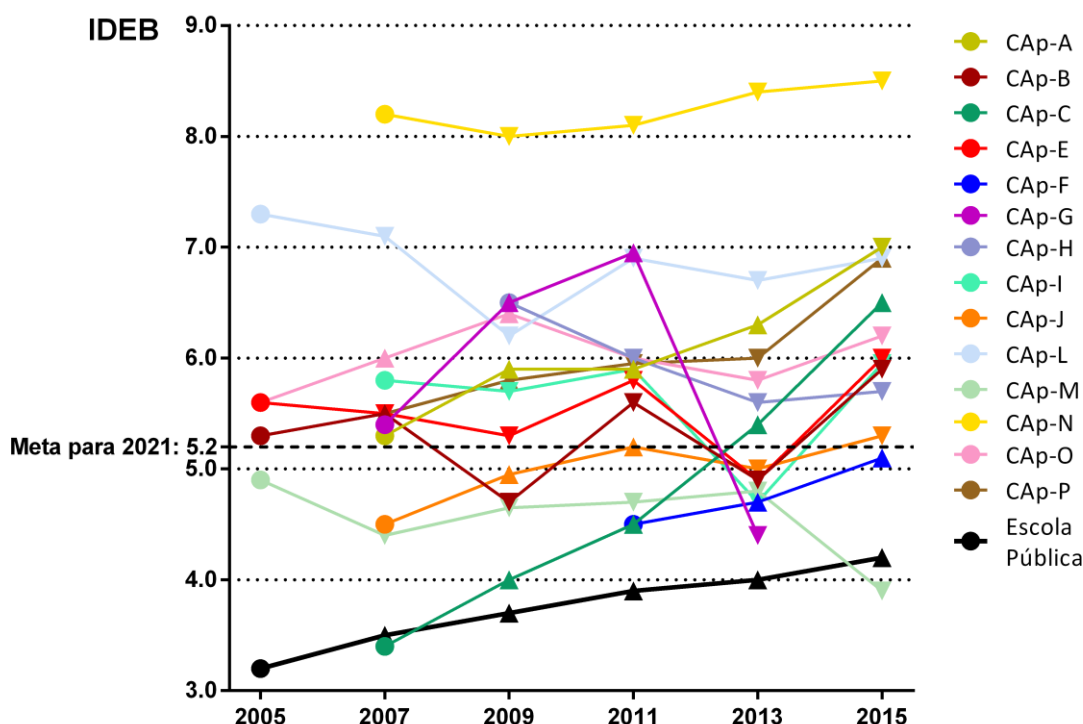
Fonte: MEC/Inep. Elaboração da autora.

CAP: Colégio de aplicação. Em ■: Ideb observado dentro meta do Inep. Em ■: Ideb observado fora da meta do Inep. Em ■: meta projetada pelo Inep/ano.

O número de CAPs que ofertam os anos finais do ensino fundamental é acrescido em dois em relação aos anos iniciais, perfazendo um total de 14 CAPs (Tabela 4). Desses, quatro atingiram a última média projetada pelo Ideb para o ano 2015, nove não atingiram e um não informou.²⁷ Quanto à projeção para os anos avaliados (2005-2015), somente em três CAPs foi observado aumento de média (Gráfico 10).

²⁷ O CAP que não teve o Ideb observado no ano de 2015 é o CAP G, *locus* específico da análise realizada na perspectiva microcontextual. Esse dado não foi informado devido à greve ocorrida no ano de 2013.

Gráfico 10 - Ideb 2005-2015 por colégio de aplicação – anos finais do ensino fundamental (6º-9º)



Fonte: Dados coletados na pesquisa. Símbolo: ● sem meta definida para o ano; ▲ meta alcançada; ▼ meta não alcançada. Elaboração da autora.

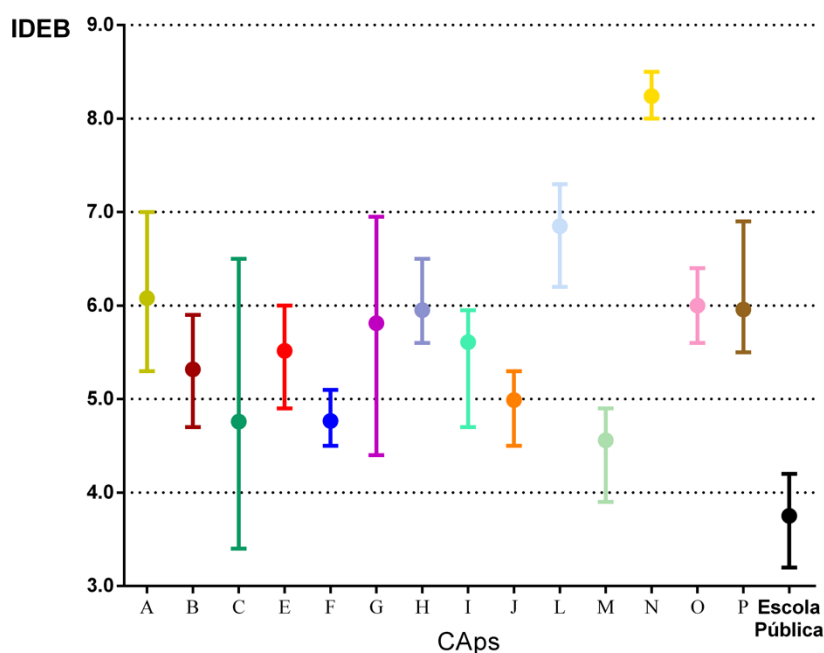
Nos anos finais do ensino fundamental, os CAPs investigados apresentam médias no Ideb ainda que mais baixas que nos anos iniciais, mas consideravelmente maiores que o Ideb apresentados no conjunto das escolas públicas brasileiras: no ano de 2015, o Ideb médio dos CAPs foi 6.0, ou seja, 43% maior que o Ideb médio de 4.2, alcançado pelas escolas públicas. Um dado que merece destaque é que um CAP, identificado como CAP M, no conjunto da amostra, no ano de 2015, atingiu um Ideb médio abaixo do observado na escola pública nessa etapa de ensino.

Analisando a relação entre tais resultados e formas de ingresso adotadas no que se refere aos anos finais do ensino fundamental, considerando o fato de que os 11 CAPs adotam o sorteio público de vagas como única forma de ingresso e 3 CAPs, aqui identificados como CAPs A, C e N, admitem a seleção de alunos através de realização de provas, podemos concluir que, nesta etapa de ensino, **a forma de ingresso interferiu no resultado do Ideb**. Tal constatação sustenta-se pelo fato de que as médias alcançadas no último Ideb observado (2015) por esses três CAPs correspondem as 1ª, 2ª e 4ª maiores médias da amostra, bem como por apresentarem

maior distorção de médias entre CAPs e escolas públicas e a maior parte dos CAPs que adotam o sorteio público como forma de acesso.

Vejamos a comparação da média das médias, obtidas no Ideb observado nos anos finais do ensino fundamental de cada um dos CAPs em estudo com a média do Ideb observado na escola básica pública brasileira nesse mesmo nível de ensino (Gráfico 11).

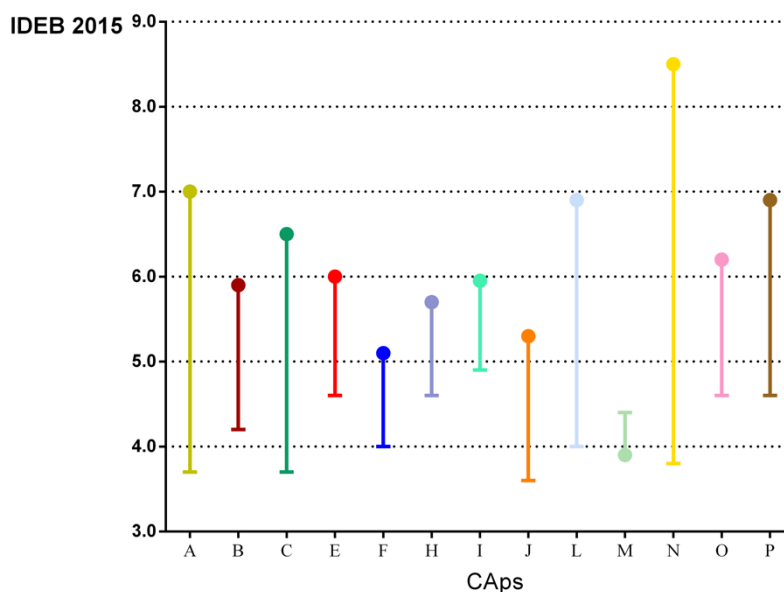
Gráfico 11 - Ideb 2005-2015 – médias no período – anos finais do ensino fundamental (6º-9º)



Fonte: Dados coletados na pesquisa. São exibidos a média das médias no período e o alcance dos valores por CAP. Elaboração da autora.

Os dados do gráfico 11 reiteram o distanciamento entre as médias obtidas no Ideb dos anos finais do ensino fundamental dos CAPs e da escola básica pública, bem como a constatação de que, diferentemente das séries iniciais, **a forma de ingresso, com seleção através da aplicação de provas, interfere no resultado final do Ideb observado dos CAPs nos anos finais do EF.** Em relação ao CAP M, que obteve média do Ideb 2015, abaixo do observado na escola pública, no conjunto das médias, apresenta resultado mais satisfatórios que o observado na escola pública.

Gráfico 12 - Ideb 2015 por colégio de aplicação – comparativo com UF – anos finais do ensino fundamental (6º-9º)



Fonte: Dados coletados na pesquisa. São exibidos o valor obtido pelo CAP no símbolo (●) e o valor obtido pelo Estado do CAP no prolongamento (⊥) Elaboração da autora.

Ao compararmos as médias do Ideb dos CAPs com as médias dos estados (Gráfico 12) temos mais um resultado que contempla entre as maiores médias, as observadas nos CAPs que admitem o ingresso discente mediante seleção através aplicação de provas (CAPs A, C e N).

4.4 ENSINO MÉDIO

Para o conjunto dos CAPs que ofertam o ensino médio regular, percorremos um percurso metodológico similar ao já adotado na análise dos dados referentes ao ensino fundamental. Conforme já reportamos, não trabalhamos com a variável Ideb e sim com dados do Enem num recorte temporal que compreendeu os anos de 2010-2015, pelas seguintes razões: 1) corresponder a um período de regularidade no modelo do Exame (não apresentou mudanças significativas); 2) viabilidade na coleta dos dados; e 3) por atender aos objetivos da pesquisa. Acrescentamos ainda que o ano correspondente ao final do período investigado, 2015, concentrou algumas abordagens específicas, como explicitamos mais à frente.

Assim, com o objetivo de comparar as variáveis formas de ingresso e níveis de ensino a resultados do Enem, coletamos dados referentes aos CAPs, especificamente sobre o Enem, nas bases de dados do site do Inep. Mantivemos, por motivos já postos, a identificação dos CAPs através de letras (entre A – P).

Seguindo o percurso **coleta/dados – comparação - análise**, inicialmente apresentamos numa perspectiva longitudinal, as médias de desempenho individual dos CAPs em estudo, no período 2010-2015.

Tabela 5 - Média do Enem dos CAPs - período 2010-2015

CAPs	2010	2011	2012	2013	2014	2015
CAP-A	563,55	535,99	558,8	558,92	572,83	582,34
CAP-B	586,33	578,31	547	551,59	569,74	556,61
CAP-C	597,53	565,3	575,12	587,5	559,77	577,54
CAP-D	718,03	716,3	717,39	721,15	718,37	721,95
CAP-E	586,59	562	561,42	576,86	566,15	577,48
CAP-F	–	–	–	604,49	575,44	566,76
CAP-G	622,31	592,75	625,89	645,12	644,85	622,4
CAP-H	607,69	573,09	604,26	577,38	579,49	593,65
CAP-I	596,67	589,79	594,14	583,46	576,47	563,41
CAP-J	574,59	544,02	536,6	556,26	565,2	565,44
CAP-L	678,87	657,07	677,88	667,15	669,51	661,96
CAP-M	541,92	487,51	572,92	531,61	553,95	544,76
CAP-N	691,17	689,56	708,41	702,08	708,49	712,53

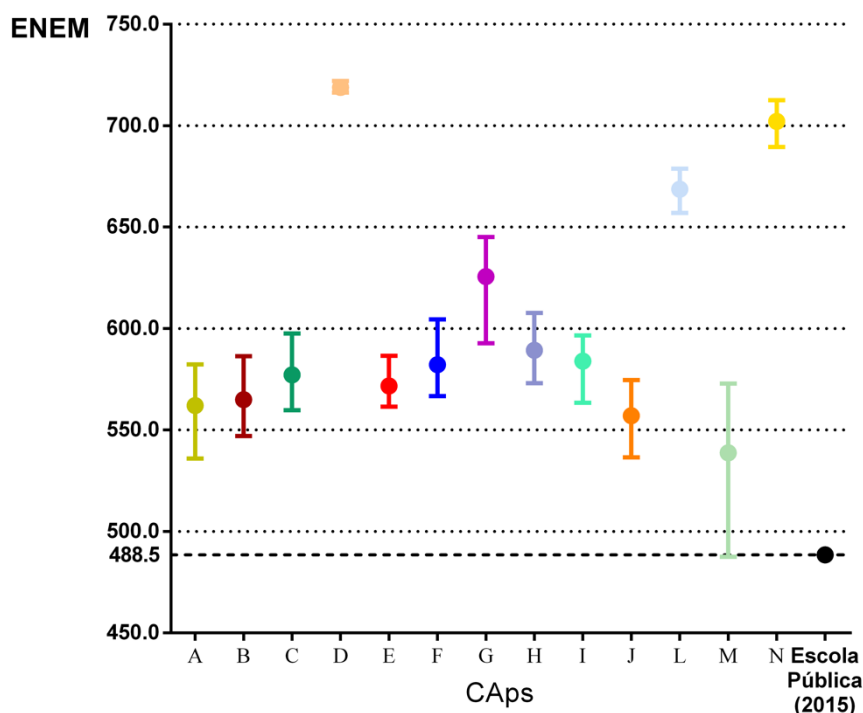
Fonte: Inep/MEC. Elaboração da autora.

Dos 15 CAPs, atualmente, na etapa do ensino médio, quatro adotam algum tipo de seleção por meio de provas para ingresso de alunos. Esses CAPs estão negritados na Tabela 5, acrescido de mais dois que, no período recortado para análise, adotavam como forma de ingresso a seleção por meio de provas, perfazendo um total de seis CAPs. Dessa forma, para esta etapa de ensino, temos seis CAPs que admitem algum tipo de provas para o acesso discente ao ensino médio e oito CAPs que adotam somente sorteio das vagas como forma de acesso discente ao ensino médio.

Comparando as médias do Enem obtidas pelos CAPs, constatamos que as seis médias negritadas, referentes aos CAPs que adotam algum tipo de seleção mediante aplicação de provas, estão entre as 7 maiores no conjunto dos 13 CAPs investigados.

Seguindo o procedimento de apresentação de dados e análise adotados no ensino fundamental, comparamos as médias obtidas pelos CAPs no desempenho do Enem, no período investigado (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Enem 2010-2015 por CAP – médias no período



Fonte: Inep/MEC. Elaboração da autora. São exibidos a média e o alcance dos valores por colégio de aplicação. São exibidos a média das médias no período e o alcance dos valores por colégio de aplicação.

Os resultados para o ensino médio apontam para a conclusão de que **a forma de ingresso adotada pelos CAPs tem total relação com o desempenho destes, no Enem, no período de 2010-2015.**

A comparação da média dos CAPs e a média da escola pública alcançadas no Enem 2015 reforça essa conclusão. A média do Enem dos CAPs estudados para o ano de 2015 foi 603.6, ou seja, 24% maior que a média 488.5 observada no desempenho da escola pública. Este dado se apresenta em simetria aos até então apresentados (EF - séries iniciais e finais), caracterizando como quantitativamente melhores os resultados observados nos CAPs em estudo.

O Inep, ao apresentar o resultado do Enem, fornece informações relativas à instituição no tocante ao porte dos Colégios (número de alunos que fizeram o Enem); indicador de permanência (percentual de alunos que cursaram o ensino médio no mesmo colégio); nível socioeconômico (calculado mediante questionário respondido pelos alunos na ocasião da

inscrição no Enem). Consideramos estes parâmetros no resultado do Enem 2015 para os CAPs (Tabela 6).

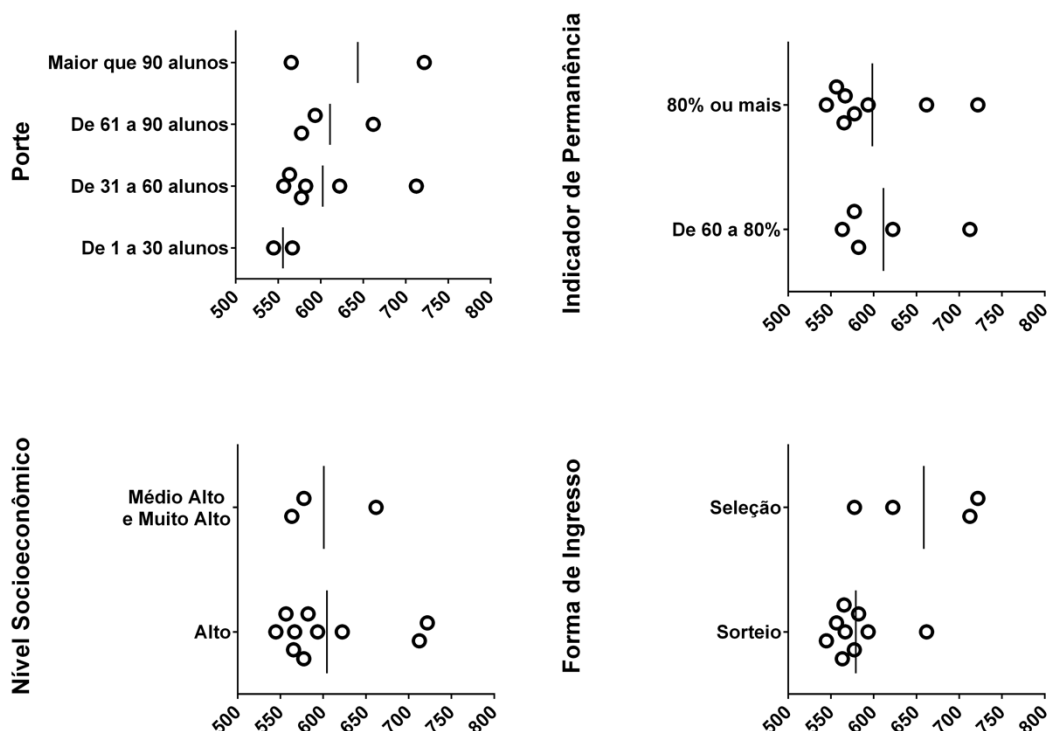
Tabela 6 - Enem 2015 por Colégio de Aplicação

CAPs	Média Geral	Porte	Indicador de Permanência	Nível Socioeconômico
CAP-A	582,34	De 31 a 60 alunos	De 60 a 80%	Alto
CAP-B	556,61	De 31 a 60 alunos	80% ou mais	Alto
CAP-C	577,54	De 61 a 90 alunos	80% ou mais	Médio Alto
CAP-D	721,95	Maior que 90 alunos	80% ou mais	Alto
CAP-E	577,48	De 31 a 60 alunos	De 60 a 80%	Alto
CAP-F	566,76	De 1 a 30 alunos	80% ou mais	Alto
CAP-G	622,40	De 31 a 60 alunos	De 60 a 80%	Alto
CAP-H	593,65	De 61 a 90 alunos	80% ou mais	Alto
CAP-I	563,41	De 31 a 60 alunos	De 60 a 80%	Muito Alto
CAP-J	565,44	Maior que 90 alunos	80% ou mais	Alto
CAP-L	661,96	De 61 a 90 alunos	80% ou mais	Muito Alto
CAP-M	544,76	De 1 a 30 alunos	80% ou mais	Alto
CAP-N	712,53	De 31 a 60 alunos	De 60 a 80%	Alto

Fonte: MEC/Inep. **Negritados:** CAPs que admitem algum tipo de seleção com aplicação de provas como forma de ingresso discente. Não negritados: CAPs que admitem o sorteio público das vagas como única forma de ingresso discente. Elaboração da autora.

A análise dos dados da Tabela 6 permite a identificação da similaridade de perfis institucionais entre os CAPs que obtiveram as maiores médias no Enem 2015 e adotam a seleção através de provas como forma de ingresso discente.

Figura 4 - Média no Enem 2015 dos CAPs versus porte, indicador de permanência, nível socioeconômico e forma de ingresso.



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados. Barras verticais indicam média para categoria.

Na figura 4, as médias das categorias são apresentadas por concentração: categoria **porte**, por alunos matriculados na 3ª série do EM – menor dispersão, no intervalo entre **31- 60 alunos**²⁸; categoria **indicador de permanência** – maior concentração entre **80% ou mais** (evasão baixíssima no EM) categoria **nível socioeconômico** – menor dispersão **nível alto** (nível socioeconômico privilegiado); categoria forma de ingresso (seleção/provas, seleção/sorteio) – menor dispersão, **seleção por sorteio de vagas**.

Observamos a média 580 pontos para os oito CAPs que adotam sorteio como forma de ingresso, já para os seis CAPs que admitem o ingresso por seleção através de provas, a média observada é de 680 pontos, o que reitera a conclusão de que a forma de ingresso interfere no desempenho.

No que se refere à comparação dos resultados do Enem dos CAPs em relação aos níveis de ensino ofertados, constatamos que os CAPs que ofertam ingresso nos anos iniciais apresentaram médias, no último Enem observado, mais regulares e acima da média do Enem observado na escola pública, ano 2015, 488,5 pontos. Destaque-se o CAP H (que adota ingresso

²⁸ Esta ocorrência se deve ao fato de que, regimentalmente, a maior parte dos CAPs oferecem turmas compostas por 30 alunos e ofertam 2 turmas por série.

através de sorteio nos anos iniciais do EF) e que no conjunto das 5 médias mais elevadas no Enem 2015, ocupa a 5ª posição, duas posições à frente de dois CAPs que adotam a seleção por provas. Tal constatação nos permitiu concluir que **a oferta do ensino desde os anos iniciais do ensino fundamental levou a resultados mais satisfatórios no desempenho do Enem.**

4.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

À guisa de conclusão da perspectiva macro, os dados coletados, apresentados e analisados nesta etapa da investigação nos permitem afirmar que:

1) os CAPs que adotam forma de ingresso através de seleção com aplicação de provas apresentaram maiores médias, nos resultados observados no Ideb dos anos finais do EF (2005-2015) e nos resultados do Enem (2010-2015). Tal resultado foi evidenciado tanto na comparação das médias entre CAPs e escola pública como entre CAPs que selecionam alunos através de aplicação de provas ou sorteio público das vagas;

2) os CAPs que adotam o sorteio público de vagas como forma de ingresso discente apresentaram melhores resultados nas médias do Ideb do ensino fundamental, anos iniciais e finais, e nas médias obtidas no Enem quando comparados aos resultados observados na escola pública;

3) os CAPs que ofertam matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental apresentam melhor desempenho geral nos resultados revelados nas médias do Ideb do ensino fundamental e do Enem quando comparados aos resultados observados na escola pública, no referido período da pesquisa.

Assim, o bom desempenho obtido pelos CAPs em avaliações em larga escala, mais especificamente revelado nos resultados do Ideb e Enem, está relacionado com as formas de ingresso adotadas e com os níveis de ensino ofertados por essas instituições, então, a “excelência” dos números tem um preço contrário à universalidade.

Por outro lado, a partir da “excelência” dos números e para além deles, a perspectiva microcontextual apresentou um outro viés de análise balizado pelo atributo da “referência”.

5 PERSPECTIVA MICROCONTEXTUAL DA ANÁLISE: CODAP-UFS

A fim de desvelar fatores que subjazem às práticas, em um cenário de transição entre a formas de ingresso adotadas - seleção através da aplicação de provas e seleção através de sorteio público de vagas - esta seção apresenta dois estudos que envolvem os atributos da “excelência” e “referência” no Codap-UFS.

A partir das dimensões, acesso - permanência – desempenho, visamos aferir como se processaram os atributos da excelência e da referência no Codap-UFS, num contexto de transição de formas de ingresso discente (seleção através de aplicação de provas para de sorteio público de vagas). Para tanto, partimos da segunda pergunta norteadora desta pesquisa: como são praticados e percebidos os atributos da “excelência” e da “referência” no Codap-UFS, considerando diferentes formas de ingresso?

5.1 INDICADORES DE ACESSO, PERMANÊNCIA E DESEMPENHO NO CODAP-UFS

Valer-se de indicadores de acesso, permanência e desempenho na escola é tratar da questão mais elementar da educação, o entrar na escola, o aprender na escola e o sair da escola no tempo previsto ao percurso escolar. O cotejar dos entremeios desse trajeto foram observados, conforme a disposição que se apresenta.

5.1.1 Percurso Metodológico

A análise de acesso, permanência e desempenho no Codap-UFS foi realizada a partir de um instrumento estruturado quanto às dimensões (acesso, permanência e desempenho), aos critérios indicadores (focos de interesse) e às metas (ações desenvolvidas) (APÊNDICE D).

Os critérios indicadores ficaram assim distribuídos: i) sorteio público de vagas (alunos matriculados na primeira turma após a implantação do sorteio como forma de ingresso); ii) medidas pedagógicas de acompanhamento discente (instrumentos técnicos de verificação do perfil socioeconômico e cultural dos alunos e de adequação de aprendizagens, correção de assimetrias); iii) assistência estudantil (mecanismos de atenção a alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica); iv) relação escola-família (ações de promoção de interação e diálogo; convites, convocações, relatórios, atas, dentre outros); v) disponibilidade de recursos materiais: a. humanos (corpo docente, técnico-administrativo e técnico-pedagógico), b. pedagógicos (livros didáticos, paradidáticos, computadores, datashow, material esportivo, outros), c. físicos (salas de aulas, biblioteca, laboratórios, quadra de esporte, espaços de lazer);

vi) sistema de avaliação (mecanismos vigentes de avaliação do sistema escolar e do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os sujeitos - alunos, professores, técnicos-administrativos, gestores, pais de alunos); vii) currículo escolar (documentos comprobatórios de possíveis adequações da proposta curricular ao novo perfil discente).

Essa etapa da coleta foi realizada nos setores técnico-pedagógicos do Codap: direção geral; setor de atendimento a alunos, pais e estágios; setor de supervisão pedagógica e secretaria escolar. As fontes documentais foram privilegiadas.

5.1.1.1 Sorteio público de vagas

Na perspectiva da dimensão acesso, o critério sorteio público de vagas foi observado mediante mapeamento do fluxo dos 58 alunos, primeiros matriculados no Codap-UFS, nessa modalidade de acesso - ano letivo 2010.

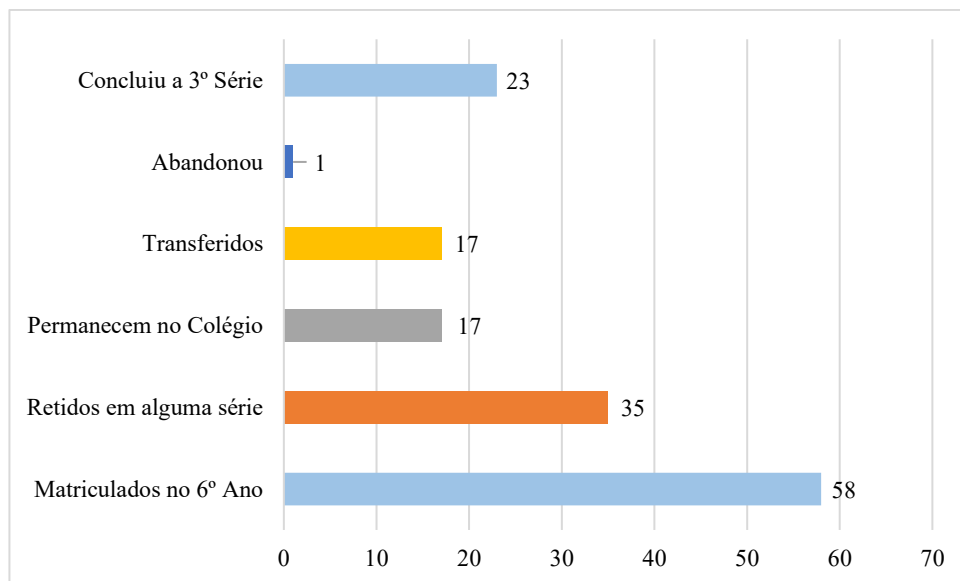
Bloco expositor 1 - Sorteio público de vagas

Dimensão	Critério	Indicador	Meta
Acesso	Sorteio público de vagas	58 alunos matriculados	Mapeamento do fluxo discente (aprovados, retidos, transferidos e evadidos) por ano e série.

Fonte: Elaboração da autora.

Como resultados do Bloco expositor 1, apresentamos o Gráfico 14, o qual permite uma visualização geral dados coletados.

Gráfico 14 - Fluxo discente - 1ª turma de matriculados - Codap / sorteio de vagas – 2010



Fonte: Direção/secretaria do Codap. Elaboração da autora.

De acordo com os dados levantados, dos 58 alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, ano letivo 2010, 23 alunos, o equivalente a 32%, foram matriculados no 3º ano do Ensino Médio, ano letivo 2016; 35 alunos foram retidos em alguma série, desses, 17 alunos permaneceram matriculados, 17 (dezessete) alunos foram transferidos e 1 aluno abandonou o Colégio. Esses números são no mínimo passíveis de compreender o impacto inicial da mudança da forma de ingresso, no item fluxo escolar.

Para ampliar a análise, apresentamos dados do fluxo (alunos aprovados, reprovados, transferidos e evadidos) envolvendo um período mais amplo, 2007-2017, o qual agregou dados representativos das duas formas de ingresso. Sobre a disposição dos dados (Tabelas 7-10), os anos 2010 e 2016 estão em destaque, por serem, respectivamente o ano de ingresso da primeira turma advinda da seleção por sorteio público e o ano em que todo o corpo discente foi composto por alunos que ingressaram por meio do sorteio público de vagas. Dessa forma, o intervalo entre os anos 2010-2015, o Codap abrigou alunos oriundos das duas formas de ingresso, numa escala numérica decrescente.

Na tabela 7, a partir do ano de 2015, houve uma ordem crescente de aprovação, o que indica que uma certa regularidade no quantitativo quando comparado aos anos relativos aos alunos ingressantes por provas, de 2007 a 2009, sinalizando melhores resultados e maior adaptação.

Tabela 7 - **Quantitativo de alunos aprovados – Codap / período 2007 – 2017**

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
386	297	395	389	392	ND	ND	257	364	371	387

Fonte: Direção Codap. NI: Não Disponíveis. Elaboração da autora. Elaboração da autora.

A tabela 8 apresenta maiores discrepâncias no que se refere ao número de alunos reprovados, principalmente nos anos 2007 e 2014, o que indica, paradoxalmente, uma regularidade, uma vez que tal incidência ocorreu tanto nos anos de seleção por provas, como nos anos de seleção por sorteio de vagas, 70 e 74 reprovados, respectivamente. O ano de 2017 apresentou a menor taxa de reprovação de todo o período analisado, dado que também indica resultados mais satisfatórios para o ingresso discente através de sorteio de vagas.

Tabela 8 - **Quantitativo de alunos reprovados – Codap / período 2007 – 2017**

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
70	16	49	49	34	ND	ND	74	35	46	33

Fonte: Direção Codap. ND: Não Disponíveis. Elaboração da autora.

A tabela 9 apresenta o número de transferidos, que é visivelmente maior nos anos de seleção do que nos anos por sorteio. Com exceção do ano de 2012, observa-se uma ordem crescente de transferidos. A mudança da forma de ingresso foi aprovada no ano de 2008; a partir de então, alguns pais optaram por transferir seus filhos para outros colégios. Acrescentado a esse fato, constatamos que foi numericamente maior os transferidos nos últimos anos, quando o Codap-UFS tem todo o seu corpo discente egresso da seleção por sorteio de vagas. Este fato evidencia que ainda há desajuste interno, passível de investigação mais acurada, para minimizar tal ocorrência.

Tabela 9 - **Quantitativo de alunos transferidos – Codap /período 2007 – 2017**

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
8	9	13	14	18	8	27	18	34	37	38

Fonte: Direção Codap. Elaboração da autora.

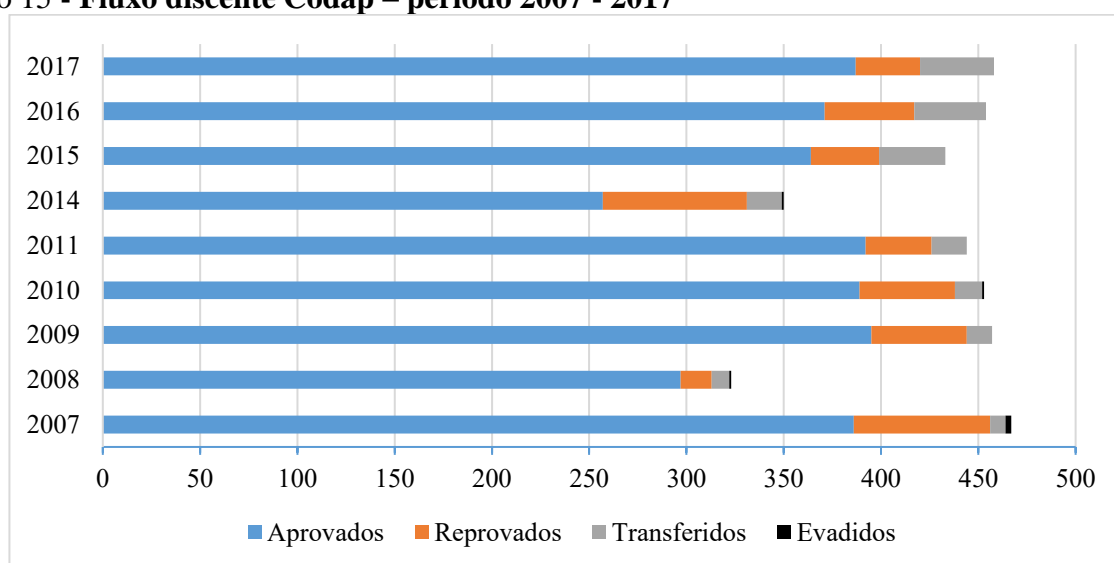
Considerando o número de evadidos apresentado na tabela 10, constatamos que os anos informados não mostram discrepância entre as formas de ingresso de seleção por provas ou, por sorteio de vagas.

Tabela 10 - **Quantitativo de alunos evadidos período 2007 – 2017**

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
3	1	-	1	-	2	ND	1	ND	ND	ND

Fonte: Direção Codap ND: Não Disponíveis. Elaboração da autora.

Os dados apresentados, individualmente, nas tabelas 7-10 estão consolidados no Gráfico 15.

Gráfico 15 - **Fluxo discente Codap – período 2007 - 2017**

Fonte: Direção/secretaria Codap. Elaboração da autora.

5.1.1.2 Perfil socioeconômico e cultural

Nível socioeconômico (NSE), segundo, Alves e Soares (2012) “é um construto teórico que sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade” (ALVES e SOARES, 2012, p.5). Nesse sentido, considerando a mudança da forma de ingresso do Codap-UFS, coletar dados sobre a caracterização dos “novos” sujeitos, se constituiu em um construto importante da pesquisa, nessa perspectiva de análise, entendido como medida pedagógica de acompanhamento discente.

Bloco expositor 2 - Medidas pedagógicas de acompanhamento discente – perfil socioeconômico e cultural

Dimensões	Critérios	Indicadores	Meta
Permanência e desempenho	Medidas pedagógicas de acompanhamento discente – perfil socioeconômico e cultural	Instrumentos institucionais de verificação do perfil socioeconômico e cultural dos alunos ingressantes através do sorteio público de vagas	Levantamento documental nos setores competentes do Codap

Fonte: Elaboração da autora.

No Bloco expositivo 2, na perspectiva das dimensões permanência e desempenho, o critério *medidas pedagógicas de acompanhamento discente - perfil socioeconômico e cultural*, a ser aferido através de instrumentos institucionais, não foi atendido, uma vez que nenhum dos setores técnico-pedagógicos do Codap dispunha de documentação de acompanhamento discente que permitisse identificar tal perfil, tampouco realizar uma comparação longitudinal entre os grupos de ingressantes selecionados por provas ou sorteio de vagas. Encontramos alguns dados isolados, porém nada sistematizado nem conclusivo.

Consideramos que essa lacuna é significativa uma vez a mudança da forma de ingresso pressupunha uma mudança no perfil discente, o que pode ter sido constatado internamente, porém sem os necessários registros para estudos e discussões.

5.1.1.3 Adequação de aprendizagens

Adequar aprendizagens consiste numa atitude de compromisso profissional e respeito aos desiguais. Na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, consiste em “todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 77), é individualizar no coletivo, na tentativa de coletivizar o individual em um nível satisfatório de aprendizagens, é sobretudo uma medida de equidade na perspectiva de acompanhamento discente como foi entendida nesta pesquisa.

Bloco expositor 3 - Medidas pedagógicas de acompanhamento discente - Adequação de aprendizagens

Dimensões	Crítérios	Indicadores	Metas
Permanência e desempenho	Medidas pedagógicas de acompanhamento discente - Adequação de aprendizagens	Projetos e/ou ações desenvolvidas.	Levantamento documental nos setores competentes do Codap

Fonte: Elaboração da autora.

Situadas entre as dimensões permanência e desempenho, o critério *medidas pedagógicas de acompanhamento discente - Adequação de aprendizagens* foi atendido parcialmente.

O levantamento documental permitiu-nos acesso a cópias de projetos de letramento linguístico e matemático dos 2 primeiros anos da implantação do acesso mediante sorteio de vagas, 2010 e 2011, porém, não encontramos nenhum relatório ou documento similar que desse continuidade e resultados desses projetos. A ausência de continuidade minimiza essa ação afirmativa, no sentido dirimir assimetrias ao promover um nivelamento discente pós-acesso ao Codap-UFS, o que outrora era realizado no pré-acesso, com a aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Outro documento importante identificado no levantamento documental foi o registro de horários de atendimento obrigatório aos alunos, realizado pelos professores no contraturno do horário regular de aulas.

Os projetos de letramentos e atendimento obrigatório se estabeleceram como importantes ações de fortalecimento das dimensões, permanência e desempenho e dos atributos excelência e referência, considerando o princípio da equidade.

5.1.1.4 Medidas de assistência socioeconômica

É incontestável a relação existente entre vulnerabilidade econômica e educação formal. A aprendizagem escolar perpassa pelas necessidades materiais das mais “básicas”, como direito à alimentação e ao vestuário às mais “complexas” como acesso ao notebook e à internet. A escola precisa se preparar para receber os pobres, o que perpassa por implementação de medidas de assistência socioeconômica, no sentido de garantir além do acesso, a permanência e o bom desempenho escolar a seus usuários. Nesse sentido, o Bloco expositor 4, apresentou os dados coletados no contexto deste estudo, conforme se apresentam a seguir:

Bloco expositor 4 - Medidas de assistência socioeconômica

Dimensões	Crítérios	Indicadores	Metas
Permanência e desempenho	Medidas de assistência socioeconômica	Mecanismos de atenção a alunos em condição de vulnerabilidade econômica.	Levantamento documental nos setores competentes do Codap

Fonte: Elaboração da autora.

Na perspectiva das dimensões permanência e desempenho, o critério *medidas de assistência socioeconômica*, aferido através da existência de mecanismos de atenção a alunos em condição de vulnerabilidade econômica, remete à Resolução nº 01/2013/CONSU/UFS, que cria o Programa de Apoio Financeiro Estudantil para os estudantes do Codap-UFS e aos editais que tratam da sua efetivação, que preveem a concessão de 100 bolsas de R\$100,00 mensais para alunos que atendam aos requisitos de vulnerabilidade: “O Programa de Apoio Acadêmico e Financeiro tem por objetivo: assegurar a permanência do estudante no Codap, viabilizando satisfatoriamente seus estudos, através da concessão de ajuda (bolsa) financeira.” (Edital 02/2013- Codap-UFS). Essa ação, implantada a partir do ano de 2013, favorece a permanência e o desempenho de alunos oriundos da seleção por sorteio de vagas, em condição de vulnerabilidade econômica. Importante ressaltar, que de acordo com dados fornecidos pela Direção do Codap, no ano de 2018, um total de 70 alunos, distribuídos entre 54, no ensino fundamental e 16, no ensino médio, estão cadastrados no Programa Social do Governo Federal - Bolsa família²⁹, ocorrência crescente pós implementação do sorteio público das vagas como única forma de ingresso discente.

Nesse sentido, as medidas de assistência socioeconômicas implementadas no Codap, considerando o novo perfil discente, se constituíram como diferenciais potencializadores das dimensões permanência e desempenho, no contexto do acesso mediante sorteio público de vagas, destacando-se como atributo de referência para as escolas básicas públicas brasileiras.

²⁹ O Programa Social - Bolsa Família foi criado no ano de 2004, no governo Lula. “A população alvo do programa é constituída por famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa. As famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa. As famílias pobres participam do programa, desde que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos”. Fonte: www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx.

5.1.1.5 Relação família-escola

A Constituição Federal de 1988, reafirmada na LDBEN, 9394/96, aproximam Estado e família como protagonizadores do dever de educar. Cabe à escola materializar esta relação no seu cotidiano. Nesse entendimento, o critério relação escola-família foi estabelecido como relevante foco de análise deste estudo.

Bloco expositor 5 - **Relação escola-família**

Dimensões	Critério	Indicadores	Metas
Permanência e desempenho	Relação escola-família	Ações de promoção de interação e diálogo (convites, convocações, relatórios, atas...)	Levantamento documental nos setores competentes do Codap

Fonte: Elaboração da autora.

Na perspectiva das dimensões permanência e desempenho, o critério *relação escola-família* foi aferido por meio de ações de promoção de interação e diálogo (convites, convocações, relatórios, atas...). Como resultado da coleta, o Setor competente disponibilizou 5 modelos de instrumentos da rotina institucional, no sentido de promover o acompanhamento discente; porém, não há registro de instrumentos que possam comparar a demanda do Setor no sentido de atender às famílias dos alunos que ingressaram no Codap-UFS, seja por seleção por provas ou por sorteio público de vagas, nem mesmo realizar um levantamento quantitativo de pais ou responsáveis pelos alunos ingressantes pela atual forma de ingresso.

Nesse aspecto, poucas conclusões podemos apresentar, além da factual ausência e sistematização de documentos.

5.1.1.6 Disponibilidade de recursos materiais e humanos

Recursos materiais e humanos demandam de recursos financeiros, formando o tripé que sustenta e determina as dimensões da permanência e do desempenho nas instituições escolares.

Bloco expositor 6 - Disponibilidade de recursos materiais e humanos

Dimensões	Critério	Indicadores	Metas
Permanência e desempenho	Disponibilidade de recursos materiais e humanos	Corpo docente e técnico-administrativo Estrutura física e pedagógica	Levantamento de quantitativo e qualitativo / formação do quadro de pessoal e da estrutura física e pedagógica

Fonte: Elaboração da autora.

Na perspectiva das dimensões permanência e desempenho discente, o critério - *Disponibilidade de recursos materiais e humanos* foi inicialmente aferido através do levantamento documental relativo aos recursos humanos (docentes e técnicos-administrativos). O corpo docente atual está formado por 39 professores da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, distribuídos entre 36 efetivos e três substitutos, 13 doutores; 23 mestres, (cinco em doutoramento); dois especialistas e um graduado. Já o corpo técnico-administrativo é constituído por um secretário; oito assistentes em administração; um técnico de laboratório, um porteiro e três serventes do serviço geral. Ainda compõe o quadro de apoio de nove servidores administrativos terceirizados, perfazendo um total de 27 servidores, sendo três mestres (um em doutoramento), cinco especialistas, três graduados, quatro servidores nível médio e três de nível fundamental. Para esse critério investigado, apontamos o quadro de pessoal docente e técnico-administrativo como satisfatório, em aspectos quantitativos e qualitativos, em relação à formação e às demandas específicas de cada função a ser desenvolvida. Cabe ainda o destaque ao plano de carreira, que prevê progressão funcional, dentro dos planos de carreira dos servidores federais. Nesse entendimento, esse dado favorece a permanência e desempenho discente, destacando-se como um atributo de referência, no contexto da escola básica pública brasileiras.

No tocante à disponibilidade de recursos materiais (registros *in loco*), foram observados primeiramente, na estrutura física, os espaços internos, estão assim distribuídos:

- **espaços de ensino** - 12 salas de aulas, 8 laboratórios (Artes, Biologia, Matemática/Desenho, Filosofia, Física e Química, Informática, Práticas de educação corporal) e 2 salas de vídeo;

- **espaços administrativos e ou pedagógicos**: 1 sala da direção, 4 salas para orientação, supervisão pedagógica, atendimento a alunos e pais, comunidade interna da UFS e psicologia

escolar; 1 secretaria; 3 salas de professores (divididas por área de ensino), 1 sala de reuniões; 1 sala do Nepeeb (Núcleo de estudos, pesquisa e extensão em educação básica);

- espaços de convivência comum: 1 anfiteatro, 1 Centro de memória (Cemdap), 1 Sala do Grêmio estudantil, 1 biblioteca, 2 áreas de sociabilidade e lazer, 5 banheiros, 1 cozinha. As salas de aula são amplas e climatizadas. Na área externa há 1 quadra poliesportiva, coberta e estacionamento.

No geral, as instalações físicas do prédio apresentam-se em bom estado de conservação e favorece a aprendizagem em espaços diversificados. Já os espaços internos de lazer e entretenimento são muito restritos. Não há registros de criação de espaços em função da demanda de alunos ingressantes por sorteio de vagas, o que se torna necessário no sentido de otimizar atendimentos mais individualizados ou em pequenos grupos de alunos.

No que se refere à disponibilidade de recursos materiais didático-pedagógicos, destacamos a regularidade do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inclusive das três línguas estrangeiras ofertadas (Inglês, Francês e Espanhol),³⁰ a disponibilidade de reprodução através de fotocópia de material didático-pedagógico, o acervo da biblioteca e o material esportivo como bons serviços. Os equipamentos eletroeletrônicos (TV, datashow, sonorização, microfones...) demandam reparos e/ou manutenção.

Pelos registros realizados, o critério recursos humanos e materiais do Codap favorecem às dimensões da permanência e desempenho dos alunos ingressantes no Codap por meio do sorteio público de vagas, e, ainda que não estejam no patamar do ideal, que deve ser perseguido, compõem um quadro aceitável do real.

5.1.1.7 Currículo escolar e sistema de avaliação discente

Currículo no sentido amplo contempla todos os mecanismos escolares (SILVA, 2013), inclusive o sistema de avaliação, nesta abordagem, porém, ele foi compreendido numa perspectiva mais tradicional, tendo em vista os propósitos da coleta. Sendo assim, as considerações aqui apresentadas tratam distintamente do currículo e do sistema de avaliação.

³⁰ A tese de Loureiro (2019), também vinculada ao projeto “Acesso, permanência e qualidade na educação básica e na educação superior” trata das motivações dos estudantes para a escolha da língua estrangeira na prova de Linguagens do Enem e sua relação com a oferta de língua estrangeira pela escola, uma das quais é o Codap-UFS.

Bloco expositor 7 – Currículo escolar e Sistema de avaliação discente

Dimensões	Crítérios	Indicadores	Metas
Permanência /desempenho	Currículo escolar e Sistema de avaliação discente	Documentos comprobatórios de possíveis adequações da proposta curricular escolar e Sistema de avaliação vigentes ao novo perfil discente.	Levantamento documental nos setores competentes do Codap.

Fonte: Elaboração da autora.

Na perspectiva das dimensões permanência e desempenho discente, os critérios Currículo escolar e Sistema de avaliação foram aferidos através do levantamento documental. Para o primeiro critério, currículo escolar, convém observar que o conceito aplicado, no contexto desse estudo, refere-se ao sentido restrito de propostas anuais elaboradas pelos docentes responsáveis pelas disciplinas escolares. Nesse entendimento, foi feito um levantamento documental, no setor da supervisão escolar do Codap, dos planos anuais das disciplinas curriculares, dos 6ºs anos do EF, anos 2009, 2010, bem como dos planos das 1ªs séries do ensino médio, anos 2012 e 2013 (últimos anos da forma de ingresso através da aplicação de provas e primeiros, da seleção por sorteio das vagas, em cada nível de ensino, respectivamente). A proposta era de realizarmos uma análise comparativa, observando se as propostas docentes foram alteradas, em algum aspecto, considerando a mudança da forma de ingresso. A coleta foi inviabilizada devido ao fato de que os planos docentes não estavam arquivados e os disponíveis no Sistema (Sigaa-UFS), estavam preenchidos ou semipreenchidos, de forma que não permitiu a realização da análise proposta para a coleta.

No que se refere ao critério sistema de avaliação vigente, a Resolução nº 11/2014/CONEPE, aprovou alterações as Normas do Sistema de Avaliação do Colégio de Aplicação – Codap. Apesar de ser um texto pós- mudança da forma de ingresso, observamos que o texto da citada Resolução, permanece a média anual 7,0 e final 5,0, tal qual nos anos precedentes, o peso das alterações concentram-se em ajustes dos estudos de recuperação, o que nos leva a concluir que o Sistema de avaliação discente do Codap, prescinde de um estudo mais específico, verticalizado na forma de ingresso através do sorteio público de vagas, no sentido de garantir melhores resultados nas dimensões permanência e desempenho, de forma a ser refletido nos atributos da referência e excelência.

5.1.2 Considerações parciais

A partir dos resultados, que compreendem os indicadores aferidos e não aferidos, nessa etapa da investigação microcontextual, como conclusão parcial, fica o registro de que o Colégio de Aplicação da UFS prescinde de uma melhor organização documental, no sentido de que possa se estabelecer, como espaço de referência, nos termos do seu Regimento interno, Art 4º, inciso 5º, [...] propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros. (BRASIL, 2008).

5.2 A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA (CODAP E LICENCIATURAS)

Considerando a alteração da forma de ingresso do Codap-UFS, para sorteio público das vagas a partir do ano de 2010, consideramos de extrema importância analisar como a comunidade interna da UFS, percebeu tal alteração, considerando aspectos que envolvem qualidade, excelência, referência, entre outros.

5.2.1 Percurso metodológico

Foi elaborado o Instrumento de coleta 3 (APÊNDICE E), alinhado aos critérios indicadores do Instrumento de coleta 2, agregando à pesquisa novos vieses e novos sujeitos: professores e técnicos administrativos do Codap-UFS e professores dos cursos de licenciatura da UFS, especialmente os envolvidos no estágio supervisionado e/ou outras atividades de ensino-pesquisa e extensão relacionadas ao ensino ou formação docente.

Este Instrumento, organizado em 48 questões, apresentou uma escala de concordância (do tipo Likert) e foi disponibilizado, aos respondentes, através do Google *docs*.

As 48 questões do Instrumento de coleta 3 são pareadas: são 24 afirmações que apresentam uma contraparte negativa. Essas questões estão distribuídas em 8 grupos temáticos, envolvendo o Codap: i) concepção, finalidades e formas de ingresso; ii) formas de ingresso e diálogos com a graduação/licenciaturas; iii) formas de ingresso, perfil socioeconômico e assistência estudantil; iv) formas de ingresso, desempenho, evasão e retenção discente; v) formas de ingresso, disciplina discente e acompanhamento familiar; vi) formas de ingresso, currículo escolar e sistema de avaliação; vii) formas de ingresso, estímulo e exercício profissional; viii) formas de ingresso, recursos físicos, humanos e pedagógicos.

Embora as questões tenham sido elaboradas pareadas, uma positiva e outra negativa, para cada um dos indicadores aferidos, no instrumento elas foram apresentadas de maneira randômica.

Para análise, reagrupamos as questões, dispostas aleatoriamente no momento da coleta, de forma a alinharem-se ao Instrumento de coleta 2, já aplicado na coleta documental.

Os dados obtidos no instrumento de coleta em que havia escala de concordância (do tipo Likert) foram usados para construção de histogramas. Foram usadas 5 classes para a construção do histograma, cada uma correspondendo a um único valor de concordância da escala, ou seja, cada barra vertical associada representou a quantidade de respondentes que assinalaram aquela alternativa em seu questionário. Esta quantidade pode ser visualizada a partir da escala de frequência absoluta no eixo vertical.

Durante a análise estatística, as médias das respostas dessas questões foram comparadas de duas formas. Primeiramente, dentro de um mesmo grupo de respondentes, médias das questões pareadas foram comparadas entre si. Num segundo momento, dentro de uma mesma questão afirmativa ou negativa, foi comparada a média de um grupo em relação ao outro.

As comparações das médias foram feitas com teste-t para amostras pareadas, para comparar a convergência entre as respostas polarizadas, e teste de Wilcoxon para amostras não pareadas, para comparar a convergência entre o grupo do Codap-UFS e das licenciaturas. Os testes aplicados dispensam a premissa de normalidade ao fazer uso dos postos (ranques) dos dados. Quando o valor de p obtido do teste foi inferior ao valor crítico de 0,05, rejeitou-se a hipótese nula e se assumiu que as amostras tinham valores centrais distintos.

A amostra analisada é composta por 81 respondentes, sendo 43 do Codap (professores e técnicos-administrativos) e 38 da graduação (professores das licenciaturas). Todos os cursos de licenciatura que desenvolvem estágio supervisionado no Colégio participaram da coleta, e, conforme já abordamos, na Graduação/licenciaturas, este foi o nosso foco privilegiado de respondentes.

5.2.2 Codap: entre concepção, finalidades e formas de ingresso

A distribuição do escore dos indicadores da escala de concordância em relação à temática I - **Codap: entre concepção, finalidades e formas de ingresso** é apresentada nas questões pareadas 1 a 7.

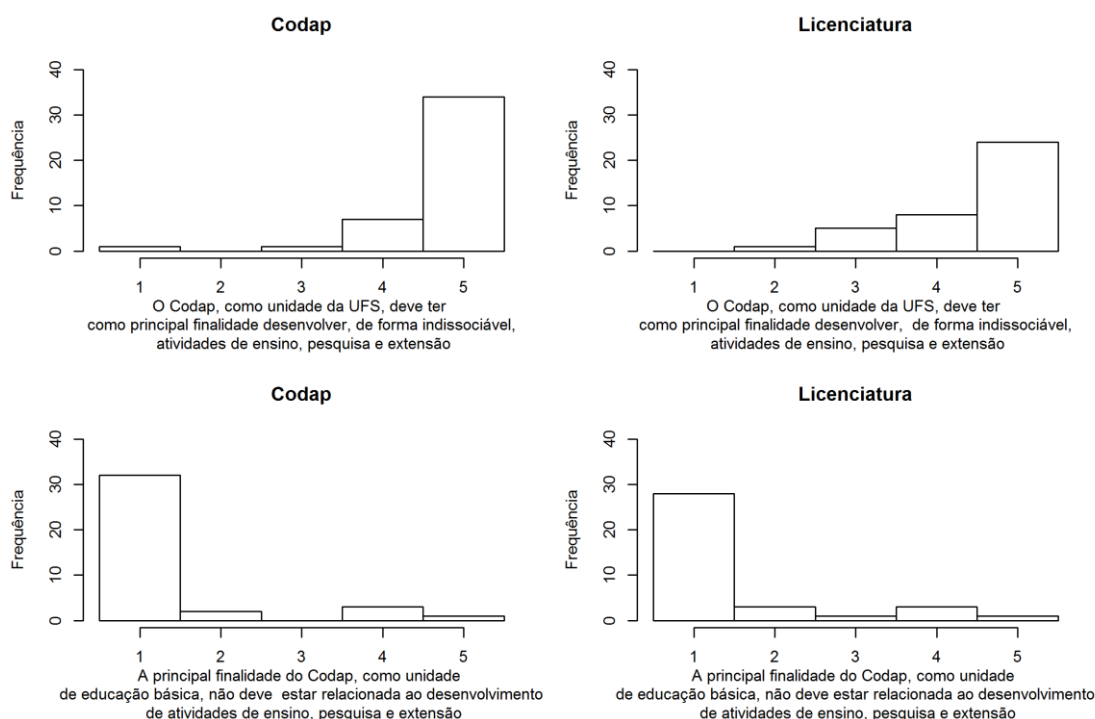
As questões que envolvem a temática 1 foram elaboradas de forma a perceber como a comunidade interna da UFS (codapiana e das licenciaturas) compreendem o porquê e para que o Codap-UFS foi criado. Entendemos que a compreensão dos respondentes, sobre essa

temática, delineia seus posicionamentos sobre as formas de ingresso discente ao Colégio. Nesse entendimento, apresentamos as questões pareadas que compõem a temática 1.

5.2.2.1 Finalidade - Questão pareada 1

“O Codap, como unidade da UFS, deve ter como principal finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão” vs “A principal finalidade do Codap, como unidade de educação básica, não deve estar relacionada ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Para análise desta questão, partimos da hipótese de que os respondentes teriam clareza da natureza universitária do Codap-UFS, pautada no desenvolvimento de ações de ensino-pesquisa e extensão.

Figura 5 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap. Questão pareada 1



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

A distribuição dos escores dos indicadores da escala de concordância em relação a afirmativa / negativa sobre a questão: “O Codap, como unidade da UFS, deve ter como principal finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão”, para os respondentes do Codap, apresenta consistência interna nos resultados, dada a complementaridade entre as distribuições dos escores.

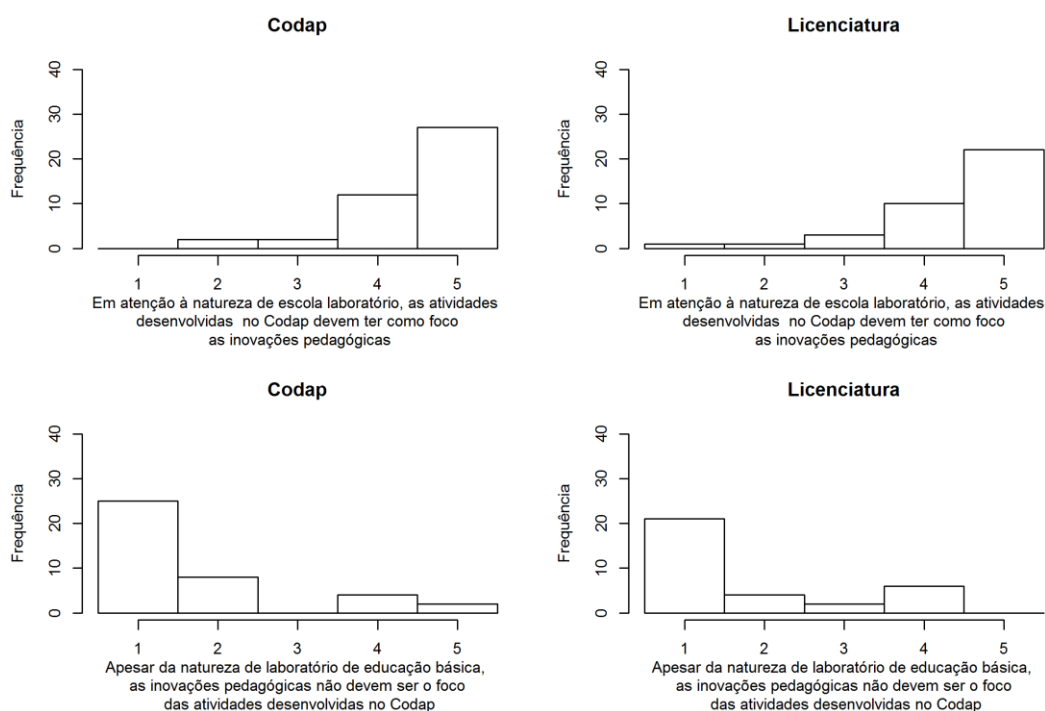
Já no grupo de respondentes das licenciaturas o resultado dos escores, entre a afirmativa e negativa não se deu de forma tão consistente, o que sugere que este grupo de respondentes ou teve maior dificuldade para distinguir a afirmativa da negativa ou está menos convencido quanto à finalidade do Codap de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Estatisticamente, a partir da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que, para a Questão pareada 1, dentro do mesmo conjunto de respondentes, houve diferença nas suas médias ($p < 0,0001$), o que é consistente com o antagonismo das duas perguntas. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.2.2 Finalidade - Questão pareada 2

A questão pareada 2 trata da “Em atenção à natureza de escola laboratório, as atividades desenvolvidas no Codap devem ter como foco as inovações pedagógicas” vs “Apesar da natureza de laboratório de educação básica, as inovações pedagógicas não devem ser o foco das atividades desenvolvidas no Codap”, por fazer alusão à característica mais orgânica do Codap-UFS, a natureza de escola laboratório, partimos da hipótese de que os grupos de respondentes seriam coesos na resposta, demonstrando conhecimento dessa atividade fim do Codap-UFS.

Figura 6 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

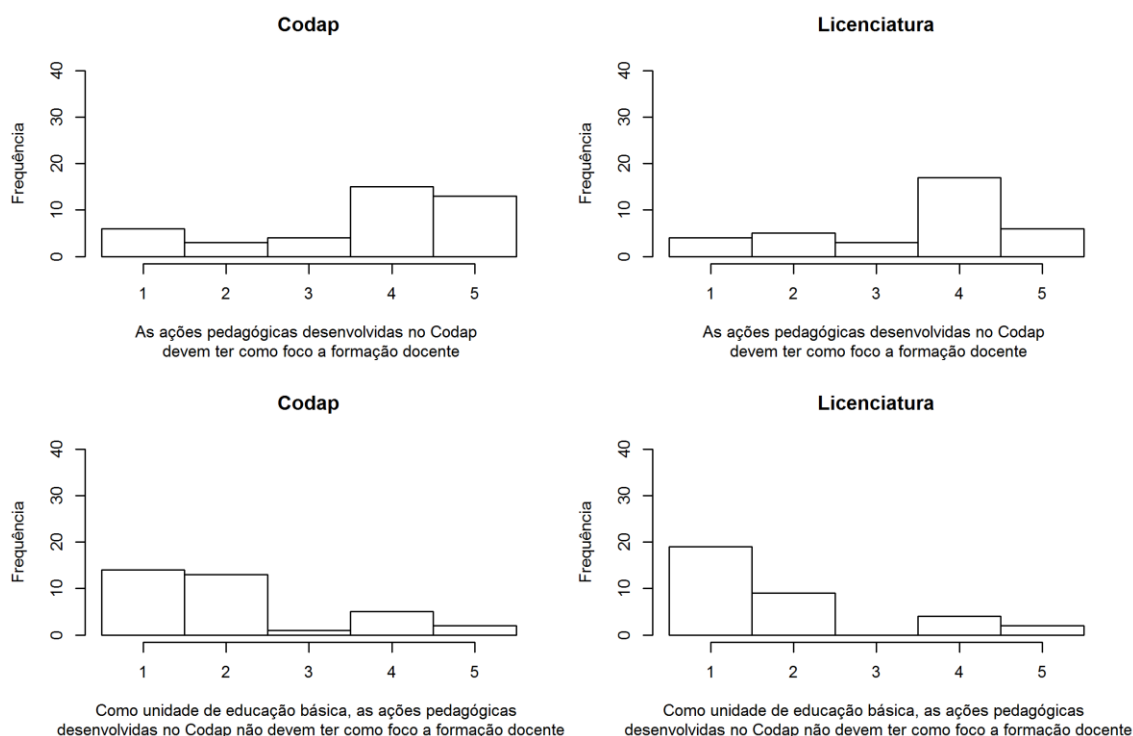
Sobre a questão: “Em atenção à natureza de escola laboratório, as atividades desenvolvidas no Codap devem ter como foco as inovações pedagógicas”. A distribuição dos escores dos indicadores da escala de concordância em relação a afirmativa / negativa apresenta, também, resultados com consistência interna. Os gráficos apresentam coerência interna, indicando que a maior parte dos respondentes de ambos os grupos entendem que o Colégio deve ter como foco as inovações pedagógicas. A pequena variação de respondentes, em concordar parcialmente a discordar totalmente, causa mais impacto no grupo do Codap, dado ao fato de ser regimental essa função do Colégio.

Através da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que as perguntas complementares para a Questão pareada 2, dentro do mesmo conjunto de respondentes, apresentaram diferença nas suas médias ($p < 0,0001$), o que é consistente com o antagonismo das duas perguntas. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.2.3 Finalidade - Questão pareada 3

“As ações pedagógicas desenvolvidas no Codap devem ter como foco a formação docente vs “Como unidade de educação básica, as ações pedagógicas desenvolvidas no Codap, não devem ter como foco a formação docente”. Dado ao fato de que, historicamente, conforme reiterado nos documentos levantados neste estudo, os Colégios de Aplicação, estarem envolvidos com formação docente, a hipótese para essa questão foi a de que o conjunto dos respondentes compreendessem de forma clara esse foco de ação do Codap-UFS.

Figura 7 - Histograma dos escores do indicador da escala de avaliação/concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

A distribuição dos escores dos indicadores da escala de avaliação/concordância em relação a afirmativa / negativa sobre a questão: “As ações pedagógicas desenvolvidas no Codap devem ter como foco a formação docente”, apresenta, resultados internamente consistentes, entre os pares de questões, no grupo de respondentes do Codap. Para os respondentes da licenciatura essa consistência foi menor.

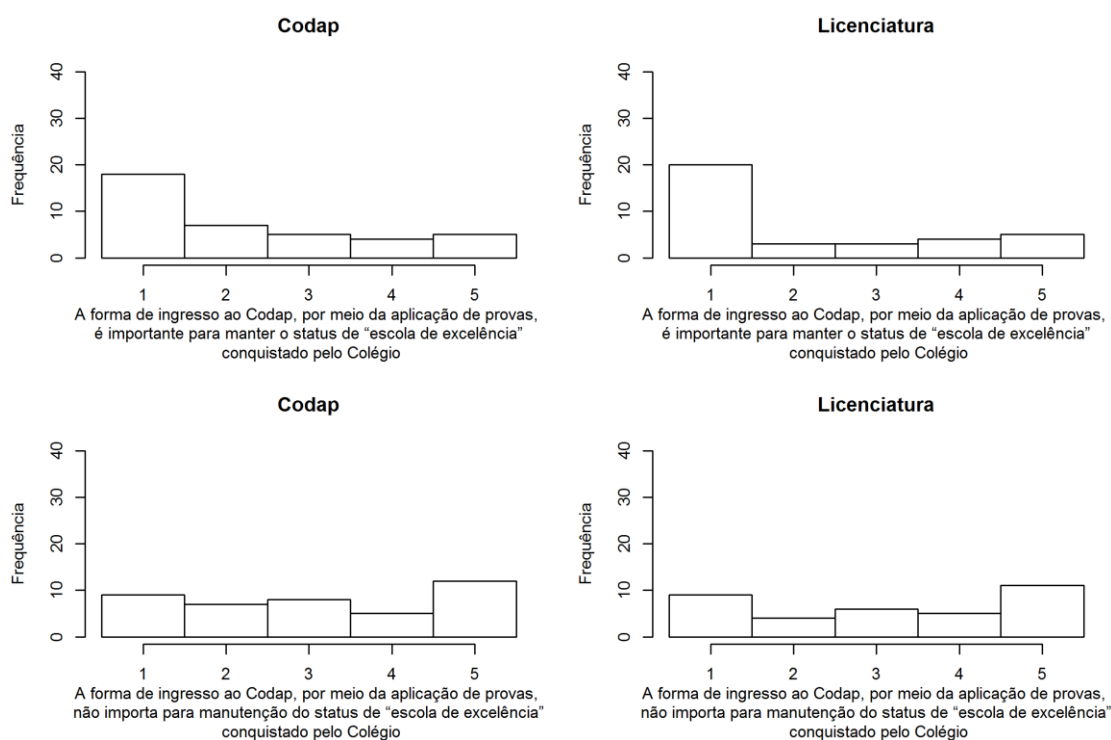
Apesar de tal ocorrência a distribuição dos escores indica que a maior parte dos respondentes de ambos os grupos entendem que o Colégio deve ter como foco ações pedagógicas voltadas para a formação docente.

A partir da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que as perguntas complementares para a Questão pareada 3, dentro do mesmo conjunto de respondentes, apresentaram diferença nas suas médias ($p < 0,01$), o que é consistente com o antagonismo das duas perguntas. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.2.4 Forma de ingresso - Questão pareada 4

A Questão pareada 4, trata do atributo responsável pela maior visibilidade social dos CAPs, o atributo da “excelência”. Para tal questão, disposta nos termos: “A forma de ingresso ao Codap, por meio da aplicação de provas, é importante para manter o *status* de escola de excelência conquistado pelo Colégio vs “A forma de ingresso ao Codap, por meio da aplicação de provas, não importa para manutenção do *status* de “escola de excelência conquistado pelo Colégio”, partimos da hipótese de que a comunidade respondente, diferentemente, do homem comum, demonstrassem uma posição alinhada a compreensão da excelência que extrapola a métrica dos número.

Figura 8 - Histograma dos escores do indicador da escala de avaliação/concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Em relação a questão pareada 4 “A forma de ingresso ao Codap, por meio da aplicação de provas, é importante para manter o *status* de escola de excelência conquistado pelo Colégio” vs “A forma de ingresso ao Codap, por meio da aplicação de provas, não importa para manutenção do *status* de “escola de excelência” conquistado pelo Colégio”, a distribuição dos escores dos indicadores da escala de concordância apresenta resultados parcialmente

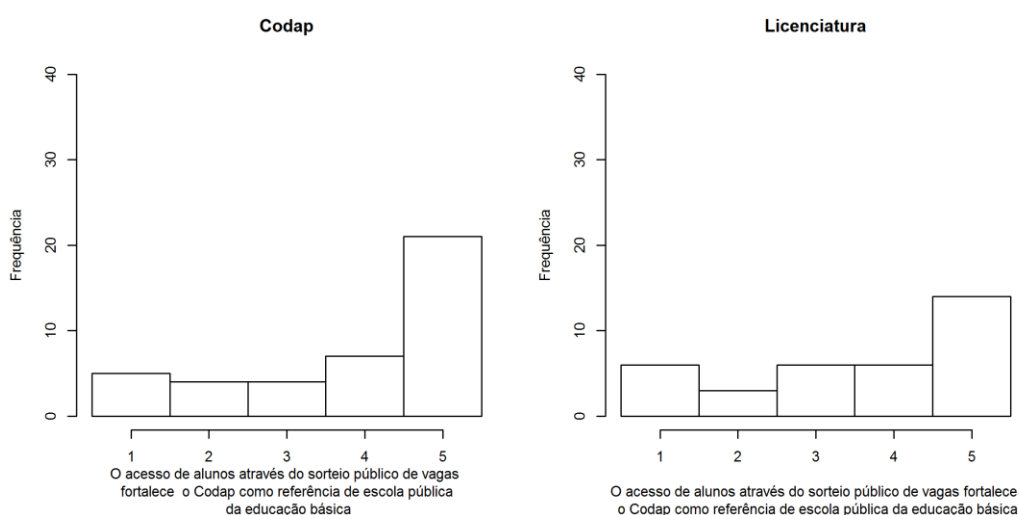
consistentes para as questões pareadas, no grupo de respondentes do Codap e das licenciaturas. Além disso, a distribuição das respostas ocorreu mais uniformemente por todo o intervalo de alternativas, indicando uma menor concordância entre os respondentes de um mesmo grupo.

Estatisticamente, os testes de Wilcoxon não apontam diferença significativa em nenhuma das quatro comparações. As perguntas pareadas, dentro do mesmo conjunto de respondentes, não apresentaram diferença nas suas médias ($p > 0,05$), refletindo a posição neutra dos respondentes quanto a esse tema, em média. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.2.5 Forma de ingresso - Questão pareada 5

A Questão pareada 5, trata de um aspecto caro a investigação, o atributo da “referência”, nos termos: “O acesso de alunos, ao Codap, através do sorteio público de vagas, fortalece o Colégio como referência de escola pública da educação básica”. Para essa questão partimos da hipótese que os respondentes de ambos os grupos tivessem entendimento da importância do reconhecimento do Codap-UFS, enquanto referência para a escola básica pública.

Figura 9 - Histograma dos escores do indicador da escala de avaliação/concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

A distribuição dos escores dos indicadores da escala de concordância em relação à questão pareada (entre grupos) 5 “O acesso de alunos, ao Codap, através do sorteio público de vagas, fortalece o Colégio como referência de escola pública da educação básica”, indica que

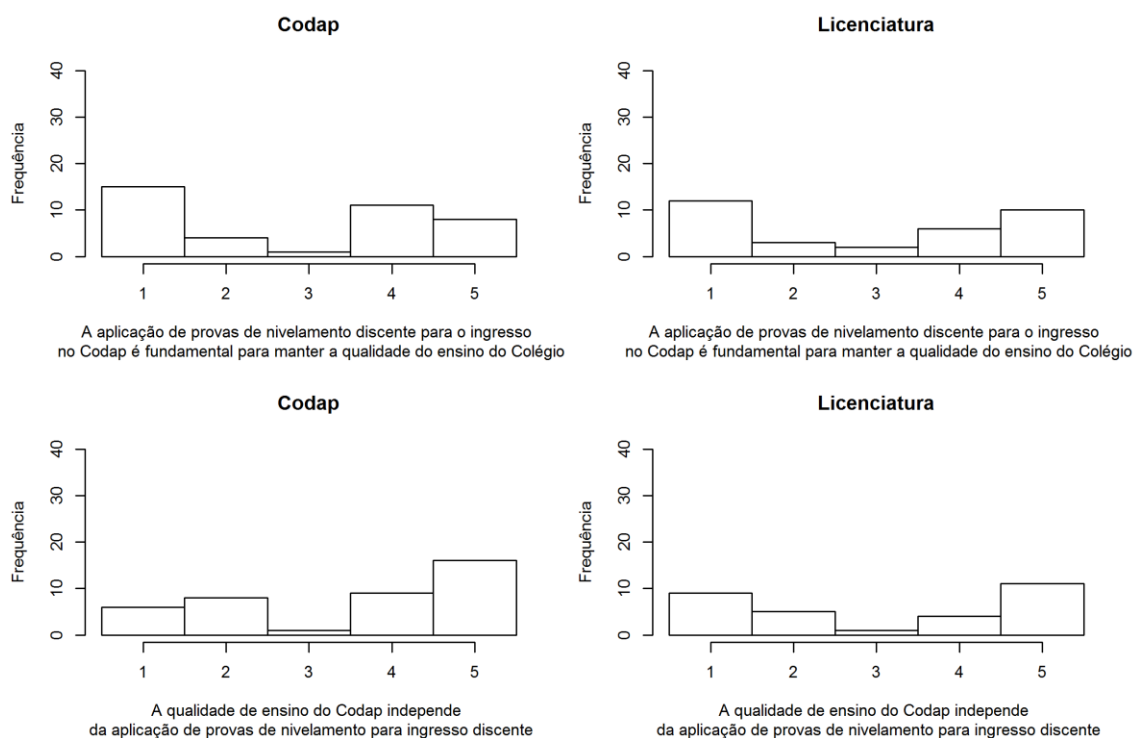
está mais coeso que o grupo do Codap, uma vez que a maioria dos respondentes concordaram totalmente, com dispersão menor.

Já no grupo de respondentes das licenciaturas o resultado indica que proporcionalmente menos respondentes concordam totalmente, e que há uma maior dispersão nas respostas. Tal resultado, no entanto, estatisticamente, mediante aplicação do teste de Wilcoxon, revela não haver diferença significativa ($p > 0,05$) entre a opinião dos respondentes de ambos os grupos.

5.2.2.6 Forma de ingresso - Questão pareada 6

Para a Questão pareada 6: A aplicação de provas de nivelamento discente para o ingresso no Codap é fundamental para manter a qualidade do ensino do Colégio” vs “A qualidade de ensino do Codap independe da aplicação de provas de nivelamento para ingresso discente”, a nossa hipótese foi a de que os grupos de respondentes desvinculassem qualidade de ensino de formas de ingresso discente adotadas pelo Colégio.

Figura 10 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve: concepção, finalidades e formas de ingresso do Codap. Questão pareada 6



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

A distribuição dos escores dos indicadores da escala de concordância em relação a afirmativa / negativa sobre a questão pareada 6 “A aplicação de provas de nivelamento discente para o ingresso no Codap é fundamental para manter a qualidade do ensino do Colégio” vs “A qualidade de ensino do Codap independe da aplicação de provas de nivelamento para ingresso discente”, apresenta consistência interna nos resultados entre as perguntas pareadas nos dois grupos de respondentes, apesar de que com uma grande dispersão na concordância dos respondentes.

Tal constatação evidencia que ambos os grupos estão divididos em opinião sobre qualidade de ensino e ingresso de alunos selecionados por provas. Dado mais agravante em se tratando do Codap.

Estatisticamente, os testes de Wilcoxon não apontam diferença significativa em nenhuma das quatro comparações. Perguntas pareadas, dentro do mesmo conjunto de respondentes, não apresentaram diferença nas suas médias ($p > 0,05$). Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

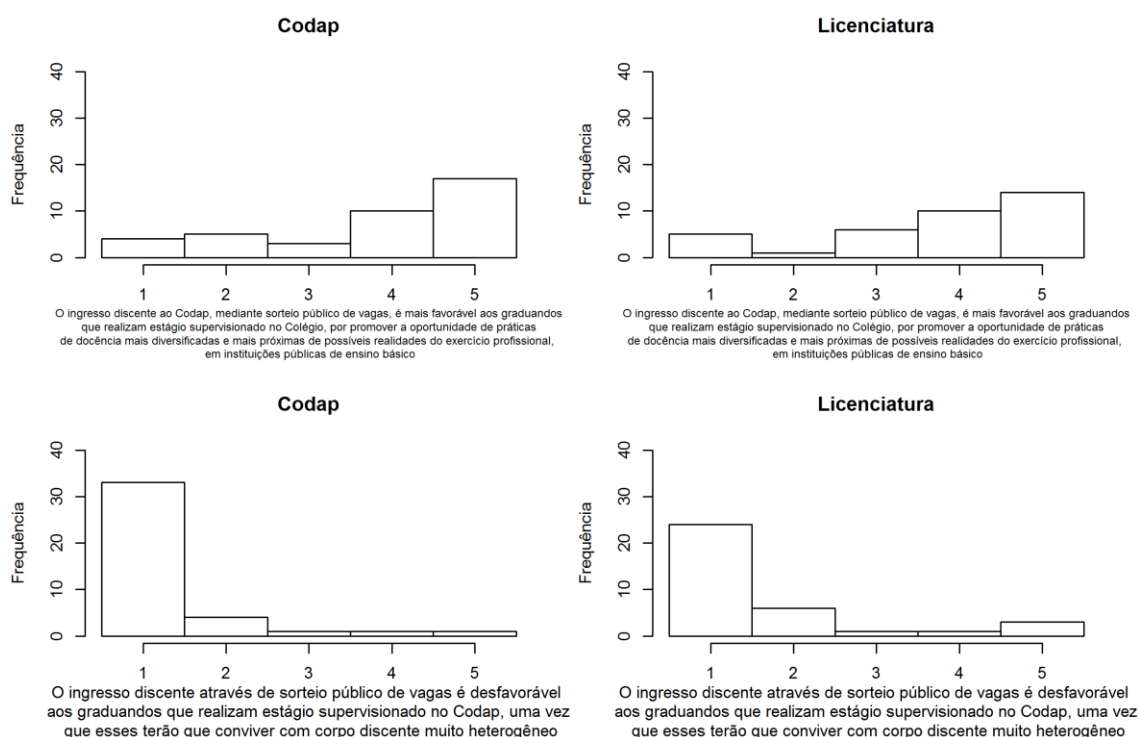
5.2.3 Codap-UFS: entre formas de ingresso e diálogos com a graduação/licenciaturas

A distribuição do escore dos indicadores da escala de concordância em relação à temática 2 - **Codap: entre formas de ingresso e diálogos com a graduação/licenciaturas** é apresentada respectivamente nas Questões pareadas 7 – 8. Para as quais cabe à alusão a 2 documentos normativos dos CAPs, já abordados neste estudo e que merecem ser revisitados em recortes específicos. Em âmbito nacional, a Portaria ministerial nº 959/2013 que estabelece como diretriz dos CAPs, no Art 4º, inciso IV: “ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes” (BRASIL 2103). No âmbito local, destacamos o Regimento Interno do Codap, aprovado nas instâncias deliberativas da UFS, nos termos do seu Art 4º, inciso IV que atribui como finalidade do Codap: “proporcionar a prática de ensino aos alunos dos cursos de licenciatura e estágios supervisionados aos alunos dos demais cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe e de outras IES, possibilitando uma abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de alunos e professores” (UFS, 2008).

5.2.3.1 Forma de ingresso e práticas de estágio- Questão pareada 7

“O ingresso discente ao Codap, mediante sorteio público de vagas, é mais favorável aos graduandos que realizam estágio supervisionado no Colégio, por promover a oportunidade de práticas de docência mais diversificadas e mais próximas de possíveis realidades do exercício profissional, em instituições públicas de ensino básico.” vs “O ingresso discente através de sorteio público de vagas é desfavorável aos graduandos que realizam estágio supervisionado no Codap, uma vez que esses terão que conviver com corpo discente muito heterogêneo”. A hipótese para esta questão, considerando os documentos normativos aos quais nos referimos foi a de que os respondentes dos 2 grupos fizessem a devida associação entre forma de ingresso e realidade das escolas básicas públicas.

Figura 11 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap e diálogos com a graduação/licenciaturas. Questão pareada 7



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Em relação à questão pareada 7 “O ingresso discente ao Codap, mediante sorteio público de vagas, é mais favorável aos graduandos que realizam estágio supervisionado no Colégio, por promover a oportunidade de práticas de docência mais diversificadas e mais próximas de possíveis realidades do exercício profissional, em instituições públicas de ensino básico.” vs “O

ingresso discente através de sorteio público de vagas é desfavorável aos graduandos que realizam estágio supervisionado no Codap, uma vez que esses terão que conviver com corpo discente muito heterogêneo”, a distribuição dos escores dos indicadores da escala de concordância apresenta resultados parcialmente consistentes, entre as perguntas pareadas, para os grupos de respondentes do Codap e das licenciaturas.

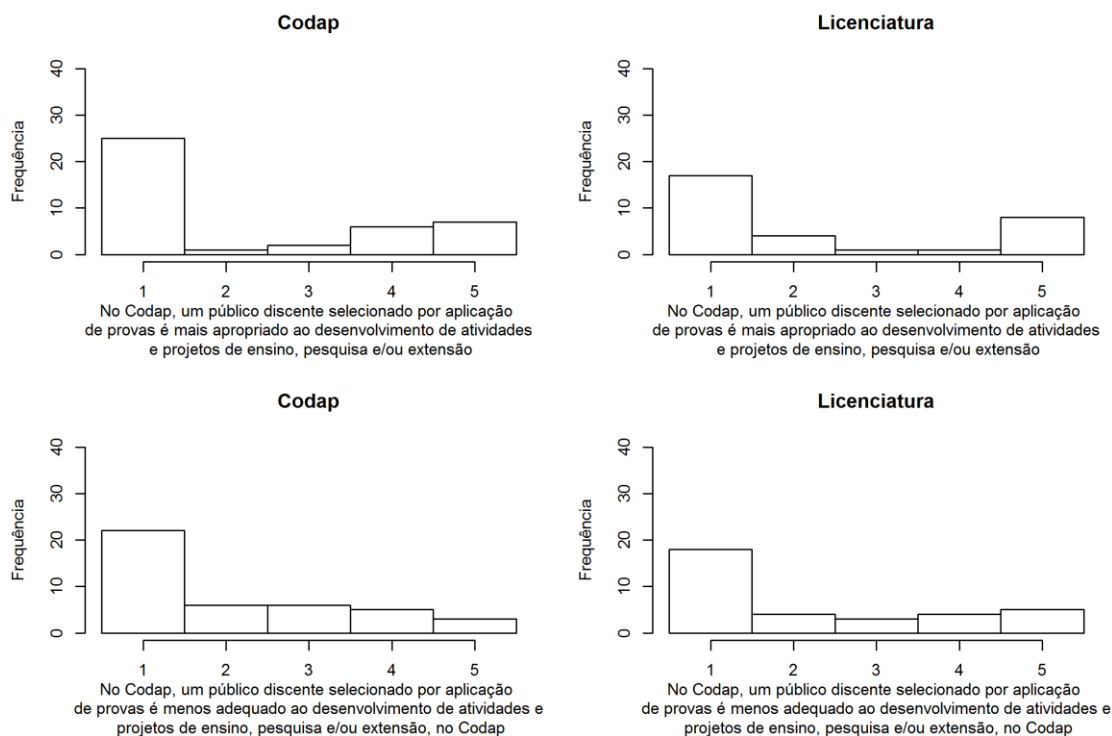
O respondente mediano, para ambos os grupos, concorda parcialmente que alunos sorteados favorecem à prática do estágio supervisionado, apesar de haver grande dispersão para esta afirmativa. Já para questão pareada inversa, houve menor dispersão, com ambos os grupos apresentando respostas concentradas no nível 1, indicando discordância total.

A partir da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que para a questão pareada 7, dentro do mesmo conjunto de respondentes, apresentaram diferença nas suas médias ($p < 0,0001$), o que é consistente com o antagonismo das duas perguntas. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.3.2 Forma de ingresso e pesquisa/ensino/extensão - Questão pareada 8

“No Codap, um público discente selecionado através de aplicação de provas é mais apropriado ao desenvolvimento de atividades/projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, no Codap” vs “No Codap, um público discente selecionado através de aplicação de provas é menos adequado ao desenvolvimento de atividades/projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, no Codap”. Para esta questão, considerando também, os documentos normativos, apresentados sobre a temática, nossa hipótese foi a de que os respondentes de ambos os grupos associassem o aspecto plural que aproxima, atividades de ensino, pesquisa e extensão e formas de ingresso discente.

Figura 12 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap e diálogos com a graduação/licenciaturas. Questão pareada 8



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Em relação à questão pareada 8 “No Codap, um público discente selecionado através de aplicação de provas é mais apropriado ao desenvolvimento de atividades/projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, no Codap” vs “No Codap, um público discente selecionado através de aplicação de provas é menos adequado ao desenvolvimento de atividades/projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, no Codap”.

O valor mais frequente esteve no mesmo extremo da escala de concordância para questões pareadas antagonicamente, indicando consistência interna ausente para esse par de questões. Além disso, os testes de Wilcoxon não apontam diferença significativa em nenhuma das quatro comparações, uma vez que dentro do mesmo conjunto de respondentes, não apresentaram diferença nas suas médias ($p > 0,05$), refletindo uma possível desatenção no ato de distinguir as duas questões por parte dos respondentes de ambos os grupos.

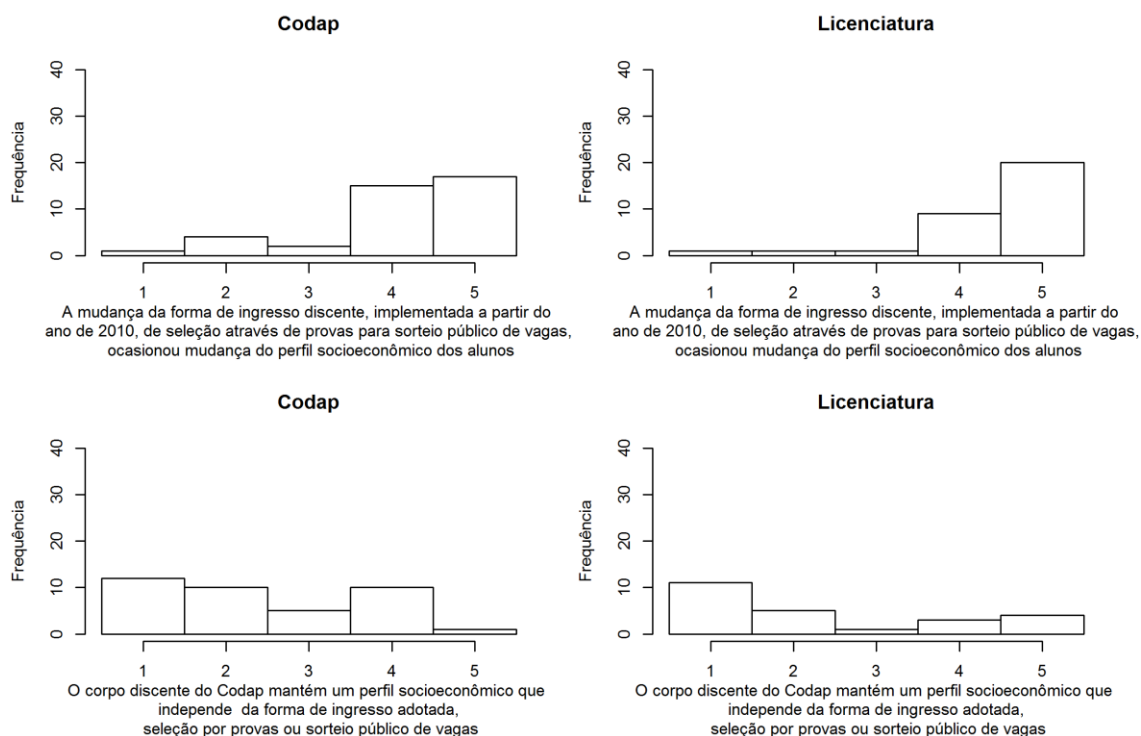
5.2.4 Formas de ingresso e perfil socioeconômico

A distribuição do escore dos indicadores da escala de concordância em relação à temática 3 - **Codap: entre formas de ingresso e perfil socioeconômico, assistência estudantil e nivelamento discente** é apresentada respectivamente nas questões pareadas 9 – 11.

5.2.4.1 Perfil socioeconômico - Questão pareada 9

“A mudança da forma de ingresso discente, implementada a partir do ano de 2010, de seleção através de provas para sorteio público de vagas, ocasionou mudança do perfil socioeconômico dos alunos” vs “O corpo discente do Codap mantém um perfil socioeconômico que independe da forma de ingresso adotada, seleção por provas ou sorteio público de vagas”. Em relação a questão pareada 9, considerando que apesar de quando da pesquisa documental, realizada na primeira etapa da análise desta perspectiva, não tenhamos encontrado no Codap nenhum registro de instrumento específico de levantamento regular do perfil socioeconômico dos alunos, nossa hipótese foi de que no cotidiano escolar os respondentes tenham percebido mudanças no perfil socioeconômico dos alunos egressos do sorteio público das vagas.

Figura 13 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, perfil socioeconômico, assistência estudantil e nivelamento discente



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

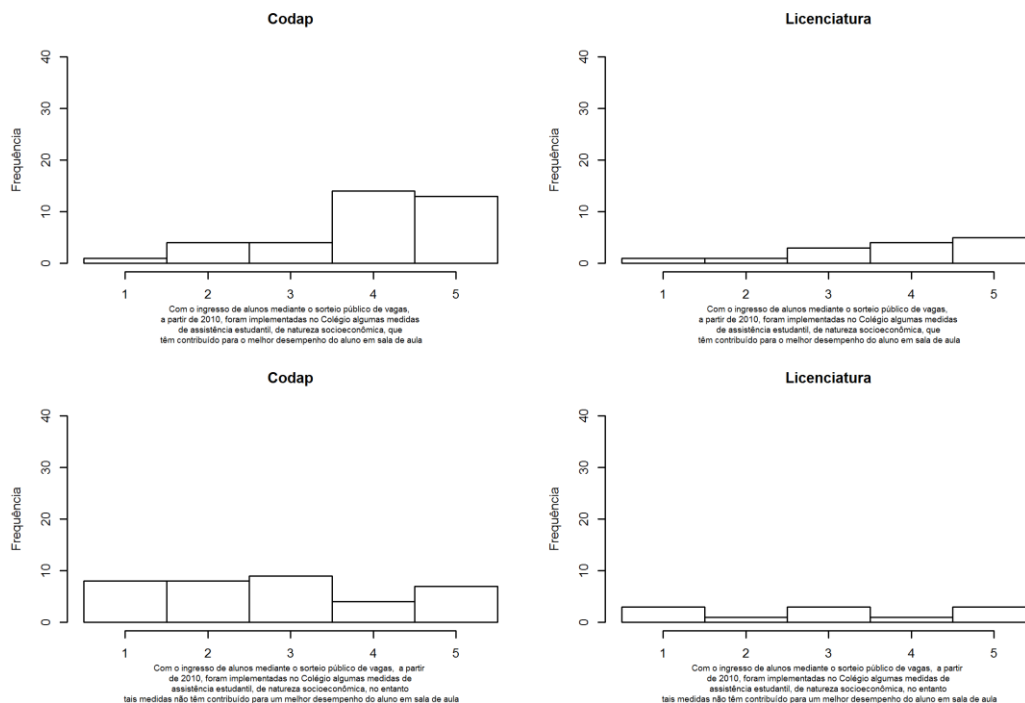
A distribuição dos escores dos indicadores da escala de concordância em relação à questão pareada 9 “A mudança da forma de ingresso discente, implementada a partir do ano de 2010, de seleção através de provas para sorteio público de vagas, ocasionou mudança do perfil socioeconômico dos alunos” vs “O corpo discente do Codap mantém um perfil socioeconômico que independe da forma de ingresso adotada, seleção por provas ou sorteio público de vagas”, apresenta consistência interna razoável para o par de questões no grupo de respondentes do Codap e das licenciaturas.

A maior parte dos respondentes de ambos os grupos concordam que o ingresso através do sorteio público de vagas promoveu mudança no perfil socioeconômico discente. Estatisticamente, a partir da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que para a Questão pareada 9, dentro do mesmo conjunto de respondentes, houve diferença nas suas médias ($p < 0,001$), o que é consistente com o antagonismo das duas perguntas. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.4.2 Perfil socioeconômico - Questão pareada 10

Sobre a Questão pareada 10 “Com o ingresso de alunos mediante o sorteio público de vagas, a partir de 2010, foram implementadas no Colégio algumas medidas de assistência estudantil, de natureza socioeconômica, que têm contribuído para o melhor desempenho do aluno em sala de aula” vs “Com o ingresso de alunos mediante o sorteio público de vagas, a partir de 2010, foram implementadas no Colégio algumas medidas de assistência estudantil, de natureza socioeconômica, no entanto tais medidas não têm contribuído para um melhor desempenho do aluno em sala de aula”, nossa hipótese é de que devido haver registros institucionais formalizados sobre ações de assistência socioeconômica destinadas a alunos em condição de vulnerabilidade econômica, os respondentes dos dois grupos tenham ciência de tais medidas, mas não necessariamente tenham percebido seus efeitos na prática escolar, considerando ao métrica negativa dos dados de fluxo já apresentados.

Figura 14 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a temática que envolve formas de ingresso do Codap, perfil socioeconômico, assistência estudantil e nivelamento discente



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

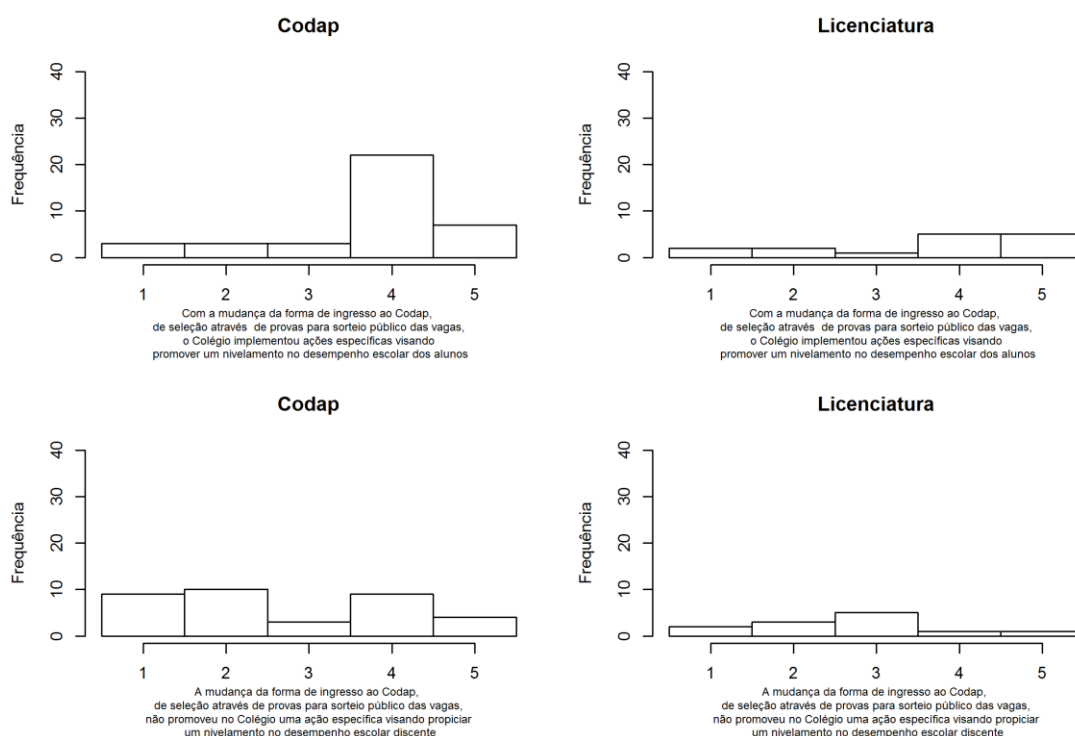
Para a questão pareada 10 “Com o ingresso de alunos mediante o sorteio público de vagas, a partir de 2010, foram implementadas no Colégio algumas medidas de assistência estudantil, de natureza socioeconômica, que têm contribuído para o melhor desempenho do aluno em sala de aula” vs “Com o ingresso de alunos mediante o sorteio público de vagas, a partir de 2010, foram implementadas no Colégio algumas medidas de assistência estudantil, de natureza socioeconômica, no entanto tais medidas não têm contribuído para um melhor desempenho do aluno em sala de aula”, a distribuição dos escores indica que os respondentes do Codap e da licenciatura apresentaram respostas concentradas nos níveis da escala referentes a concordo parcialmente, para a questão afirmativa, e não concordo nem discordo para a questão negativa, indicando baixa consistência interna para o par de questões. Isto pode ser sugestivo de que os grupos têm ciência da aplicação das medidas de assistência socioeconômica, mas não têm clareza sobre a contribuição dessas medidas no rendimento escolar do aluno.

A partir da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que, para a pergunta 10, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.4.3 Desempenho - Questão pareada 11

“Com a mudança da forma de ingresso ao Codap, de seleção através de provas para sorteio público das vagas, o Colégio implementou ações específicas visando promover um nivelamento no desempenho escolar dos alunos” vs “A mudança da forma de ingresso ao Codap, de seleção através de provas para sorteio público das vagas, não promoveu no Colégio uma ação específica visando propiciar um nivelamento no desempenho escolar discente”, nossa hipótese para esta questão foi de que a comunidade dos dois grupos de respondentes entende que foram implantadas ações específicas de nivelamento discente em função da implantação do sorteio público de vagas como forma de ingresso ao Colégio, ainda que não haja registros sistemáticos dessa ação, conforme constatado na pesquisa documental.

Figura 15 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 11, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, perfil socioeconômico, assistência estudantil e nivelamento discente



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 11 “Com a mudança da forma de ingresso ao Codap, de seleção através de provas para sorteio público das vagas, o Colégio implementou ações específicas visando promover um nivelamento no desempenho escolar dos alunos” vs “A mudança da

forma de ingresso ao Codap, de seleção através de provas para sorteio público das vagas, não promoveu no Colégio uma ação específica visando propiciar um nivelamento no desempenho escolar discente”, houve pouca consistência interna para o par de questões nos grupos de respondentes, tendo em vista a diferença das dispersões da questão afirmativa e da questão negativa. Isto indica que a diferença entre a questão afirmativa e questão negativa não foi notada pelos respondentes, ou que não há uma opinião definida sobre a implementação de ações de nivelamento pelo colégio após a adoção do sorteio público de vagas.

A partir da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que para as perguntas complementares para este par de questões, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião média dos dois tipos de respondentes.

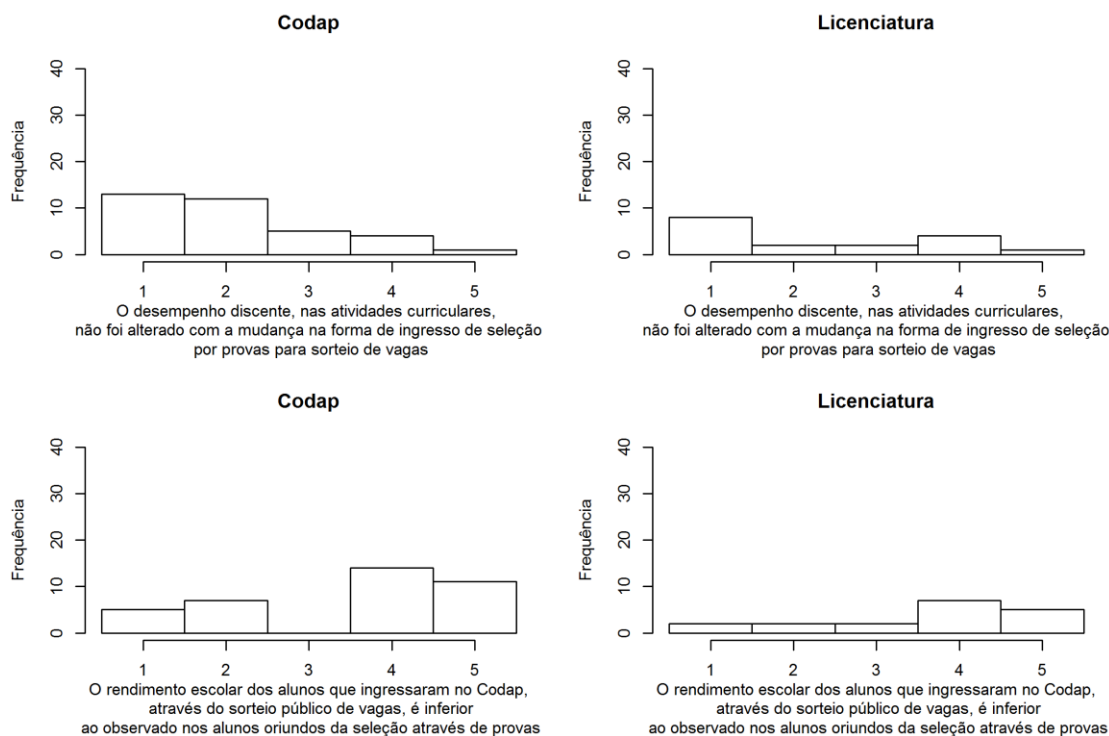
5.2.5 Formas de ingresso, desempenho, evasão e retenção discente

A distribuição do escore dos indicadores da escala de concordância em relação à temática 4: **Codap: entre formas de ingresso, desempenho, evasão e retenção discente** é apresentada respectivamente nas questões pareadas 12 – 13. Para tanto vale a alusão aos dados já coletados na pesquisa documental que evidenciaram alto índice de evasão e retenção.

5.2.5.1 Desempenho - Questão pareada 12

“O desempenho discente, nas atividades curriculares, não foi alterado com a mudança na forma de ingresso de seleção por provas para sorteio de vagas” vs “O rendimento escolar dos alunos que ingressaram no Codap, através do sorteio público de vagas, é inferior ao observado nos alunos oriundos da seleção através de provas” nossa hipótese para esta questão, considerando aos dados já coletados na pesquisa documental que evidenciaram altos índices de reprovação é a de que os respondentes dos 2 grupos apontem para a baixa do rendimento escolar após a implantação do ingresso discente, através do sorteio público de vagas.

Figura 16 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 12, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, desempenho, evasão e retenção discente



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

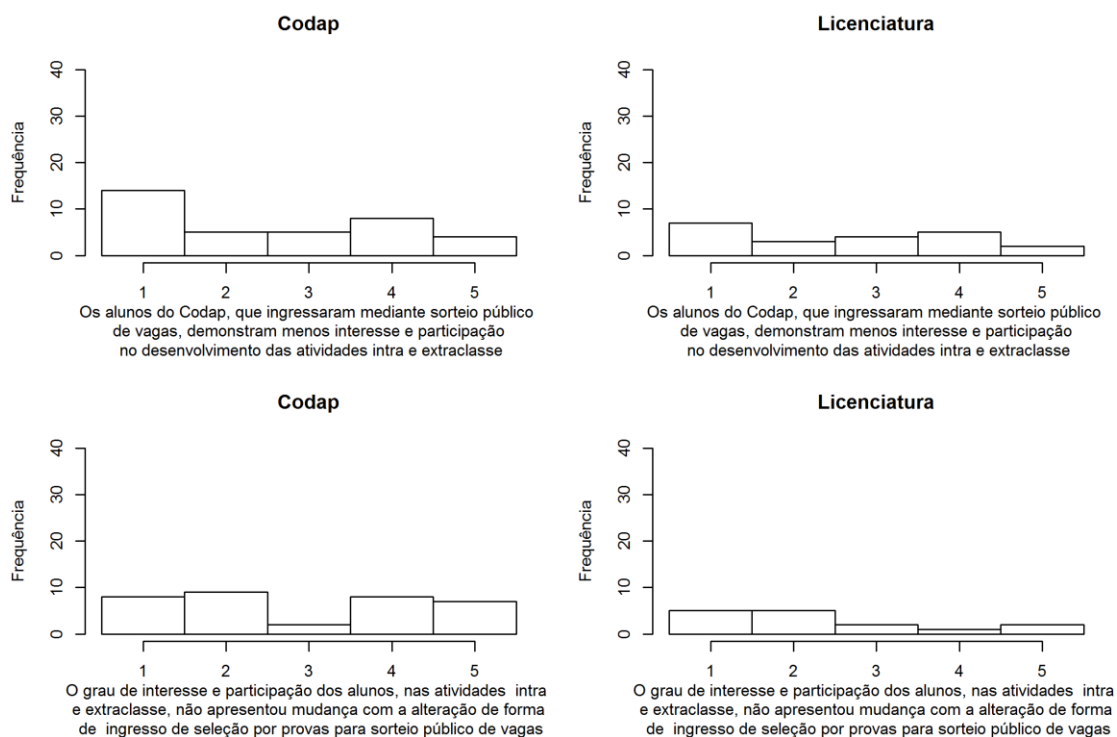
Para a questão pareada 12 “O desempenho discente, nas atividades curriculares, não foi alterado com a mudança na forma de ingresso de seleção por provas para sorteio de vagas” vs “O rendimento escolar dos alunos que ingressaram no Codap, através do sorteio público de vagas, é inferior ao observado nos alunos oriundos da seleção através de provas”, a opinião mais prevalente de ambos os grupos é de que houve uma redução no rendimento escolar dos alunos que ingressaram no Codap.

A partir da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que as perguntas complementares, dentro do mesmo conjunto de respondentes, apresentaram diferença nas suas médias ($p < 0,01$), o que é consistente com o antagonismo das duas perguntas. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.5.2 Desempenho - Questão pareada 13

“Os alunos do Codap, que ingressaram mediante sorteio público de vagas, demonstram menos interesse e participação no desenvolvimento das atividades intra e extraclasse” vs “O grau de interesse e participação dos alunos, nas atividades intra e extraclasse, não apresentou mudança com a alteração de forma de ingresso de seleção por provas para sorteio público de vagas”, houve grande divergência dentro de um mesmo tema, tendo em vista a grande dispersão dentro de um mesmo grupo de respondentes. Nossa hipótese para a questão pareada 13 foi de que o interesse dos alunos na participação das atividade escolar não mudou em função da alteração da forma de ingresso, fato devido principalmente ao trabalho desenvolvido envolvendo diferentes ações e projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme já apresentado neste estudo, bem como a atuação dos estagiários das licenciaturas e pibidianos que via de regra trazem às salas de aula propostas de ensino diferenciadas.

Figura 17 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 13, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, desempenho, evasão e retenção discente



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 13 “Os alunos do Codap, que ingressaram mediante sorteio público de vagas, demonstram menos interesse e participação no desenvolvimento das

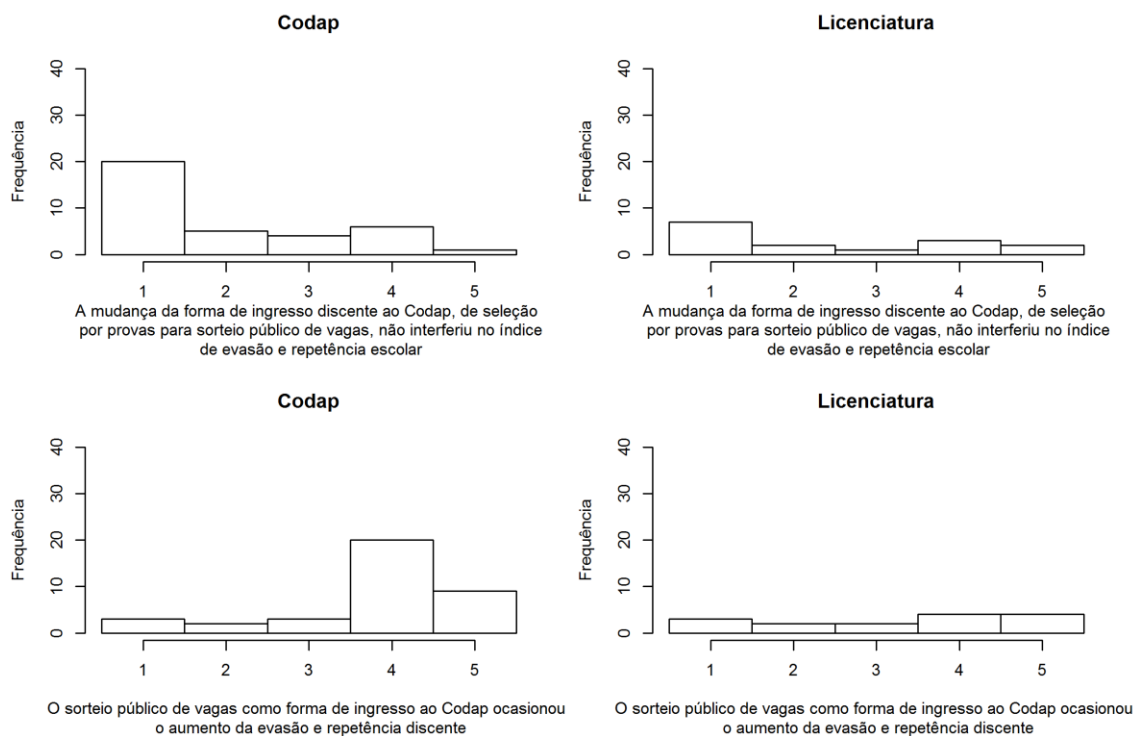
atividades intra e extraclasse” vs “O grau de interesse e participação dos alunos, nas atividades intra e extraclasse, não apresentou mudança com a alteração de forma de ingresso de seleção por provas para sorteio público de vagas”, houve grande divergência dentro de um mesmo tema, tendo em vista a grande dispersão dentro de um mesmo grupo de respondentes.

Os testes de Wilcoxon não apontam diferença significativa em nenhuma das quatro comparações. Perguntas complementares, dentro do mesmo conjunto de respondentes, não apresentaram diferença nas suas médias ($p > 0,05$), refletindo a posição média neutra/indecisa dos respondentes quanto a esse tema. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.5.3 Evasão - Questão pareada 14

“A mudança da forma de ingresso discente ao Codap, de seleção por provas para sorteio público de vagas, não interferiu no índice de evasão e repetência escolar” vs “O sorteio público de vagas como forma de ingresso ao Codap ocasionou o aumento da evasão e repetência discente”, nossa hipótese para essa questão também considera os dados da coleta documental de que o número de aluno reprovados pós-sorteio destoou numa escala crescente dos anos de seleção por provas.

Figura 18 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 14, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, desempenho, evasão e retenção discente



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 14 “A mudança da forma de ingresso discente ao Codap, de seleção por provas para sorteio público de vagas, não interferiu no índice de evasão e repetência escolar” vs “O sorteio público de vagas como forma de ingresso ao Codap ocasionou o aumento da evasão e repetência discente”, foi possível notar um padrão de respostas para cada um dos grupos de respondentes. Os respondentes do Codap apresentaram boa consistência interna para esse par de questões, concordando parcialmente que o sorteio ocasionou aumento de evasão e repetência discente. Por outro lado, os respondentes da Licenciatura demonstraram menor concordância para este tema, tendo em vista a alta dispersão dos escores.

A partir da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que as perguntas complementares para o tema, dentro do mesmo conjunto de respondentes, tiveram diferença nas suas médias ($p < 0,05$), o que é consistente com o antagonismo das duas perguntas. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que não foi possível detectar divergência na opinião média dos dois tipos de respondentes.

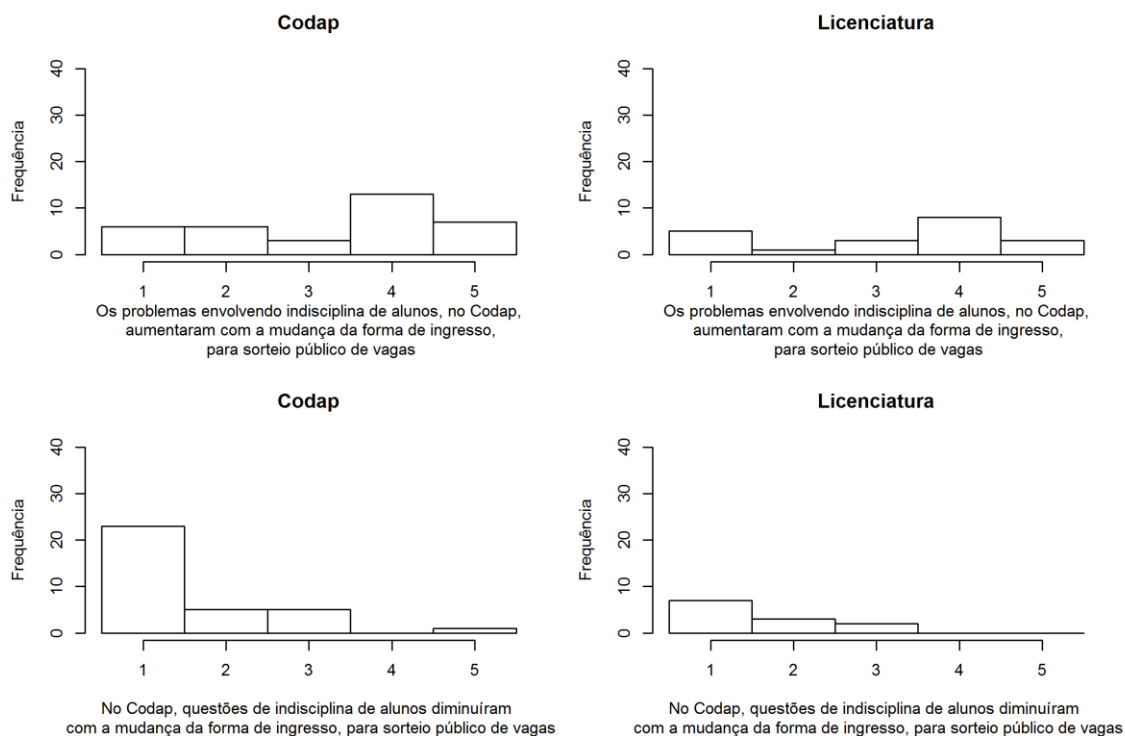
5.2.6 Formas de ingresso, disciplina discente e acompanhamento familiar

A distribuição do escore dos indicadores da escala de concordância em relação à temática 5: **Codap: entre formas de ingresso, disciplina discente e acompanhamento familiar** é apresentada respectivamente nas questões pareadas 15 – 16.

5.2.6.1 Disciplina Discente- Questão pareada 15

“Os problemas envolvendo indisciplina de alunos, no Codap, aumentaram com a mudança da forma de ingresso para sorteio público de vagas” vs “No Codap, questões de indisciplina de alunos diminuíram com a mudança da forma de ingresso para sorteio público de vagas. Apresentamos como hipótese para esta questão que os 2 grupos de respondentes não perceberam mudanças no que se refere à disciplina discente, pós alteração da forma de ingresso discente, devido também a ausência de registros no setor competente de documentos sistematizados de acompanhamento da (in)disciplina discente.

Figura 19 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 15, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, disciplina discente e acompanhamento familiar



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

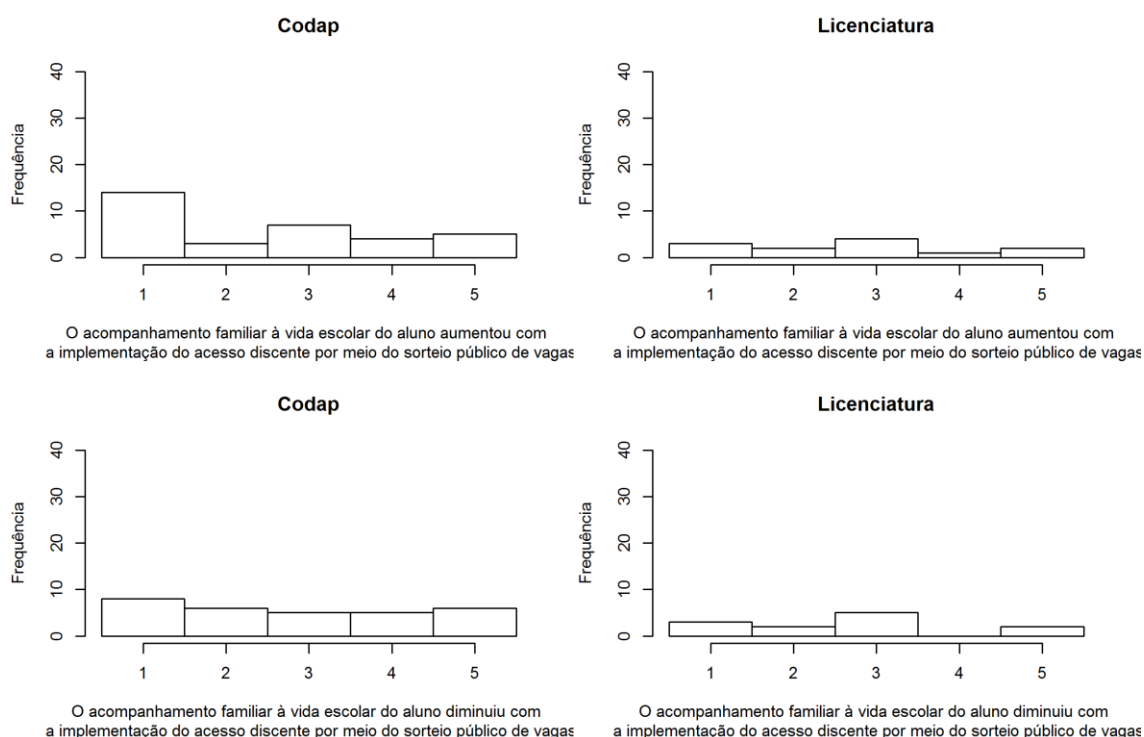
Para a questão pareada 15 “Os problemas envolvendo indisciplina de alunos, no Codap, aumentaram com a mudança da forma de ingresso para sorteio público de vagas” vs “No Codap, questões de indisciplina de alunos diminuiram com a mudança da forma de ingresso para sorteio público de vagas”, foi possível notar que, apesar de que com uma dispersão maior para a questão afirmativa, os respondentes concordaram, ao menos parcialmente, que os problemas com indisciplina discente aumentaram após a adoção do sorteio público.

A partir da comparação pelos testes de Wilcoxon, é possível observar que as perguntas complementares, dentro do mesmo conjunto de respondentes, apresentaram diferença nas suas médias ($p < 0,01$), o que é consistente com o antagonismo das duas perguntas. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.6.2 Acompanhamento familiar - Questão pareada 16

“O acompanhamento familiar à vida escolar do aluno aumentou com a implementação do acesso discente por meio do sorteio público de vagas” vs “O acompanhamento familiar à vida escolar do aluno diminuiu com a implementação do acesso discente por meio do sorteio público de vagas”, foi possível notar uma alta dispersão para as respostas de todos os grupos, indicando baixo consenso a respeito desse tema. Apresentamos como hipótese para essa questão que os respondentes de ambos os grupos não têm clareza dessa informação. A análise documental realizada neste estudo, apresentou-se bastante lacunar nos registros disponibilizados para o acompanhamento das famílias à escola, pós mudança de ingresso discente o que pode ser refletido nas percepções dos respondentes.

Figura 20 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 16, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, disciplina discente e acompanhamento familiar



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 16 “O acompanhamento familiar à vida escolar do aluno aumentou com a implementação do acesso discente por meio do sorteio público de vagas” vs “O acompanhamento familiar à vida escolar do aluno diminuiu com a implementação do acesso

discente por meio do sorteio público de vagas”, foi possível notar uma alta dispersão para as respostas de todos os grupos, indicando baixo consenso a respeito desse tema.

Os testes de Wilcoxon não apontam diferença significativa em nenhuma das quatro comparações. Perguntas complementares, dentro do mesmo conjunto de respondentes, não apresentaram diferença nas suas médias ($p > 0,05$), refletindo a posição neutra/indecisa dos respondentes quanto a esse tema. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

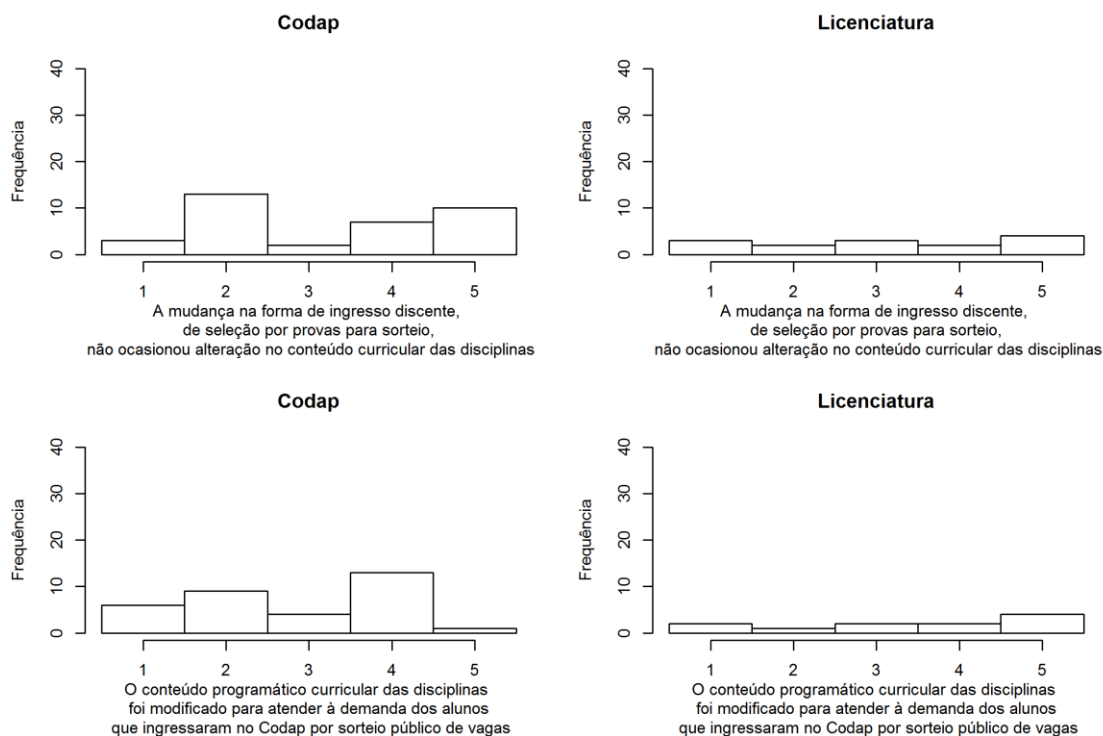
5.2.7 Formas de ingresso, currículo escolar e sistema de avaliação

A distribuição do escore dos indicadores da escala de concordância em relação à temática 6 - Codap: e entre formas de ingresso, currículo escolar e sistema de avaliação é apresentada respectivamente nas questões pareadas 17 – 18.

5.2.7.1 Conteúdo curricular - Questão pareada 17

“A mudança da forma de ingresso discente, de seleção por provas para sorteio, não ocasionou alteração no conteúdo curricular das disciplinas” vs “O conteúdo programático das disciplinas foi modificado para atender às demandas dos alunos que ingressaram no Codap por sorteio público de vagas”. Para esta questão pareada temos como hipótese a não alteração do currículo, dado o alto número de repetência escolar, conforme coleta documental.

Figura 21 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 17, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, currículo escolar e sistema de avaliação



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 17 “A mudança da forma de ingresso discente, de seleção por provas para sorteio, não ocasionou alteração no conteúdo curricular das disciplinas” vs “O conteúdo programático das disciplinas foi modificado para atender às demandas dos alunos que ingressaram no Codap por sorteio público de vagas”, foi possível notar uma alta dispersão para as respostas de todos os grupos, indicando baixo consenso a respeito desse tema.

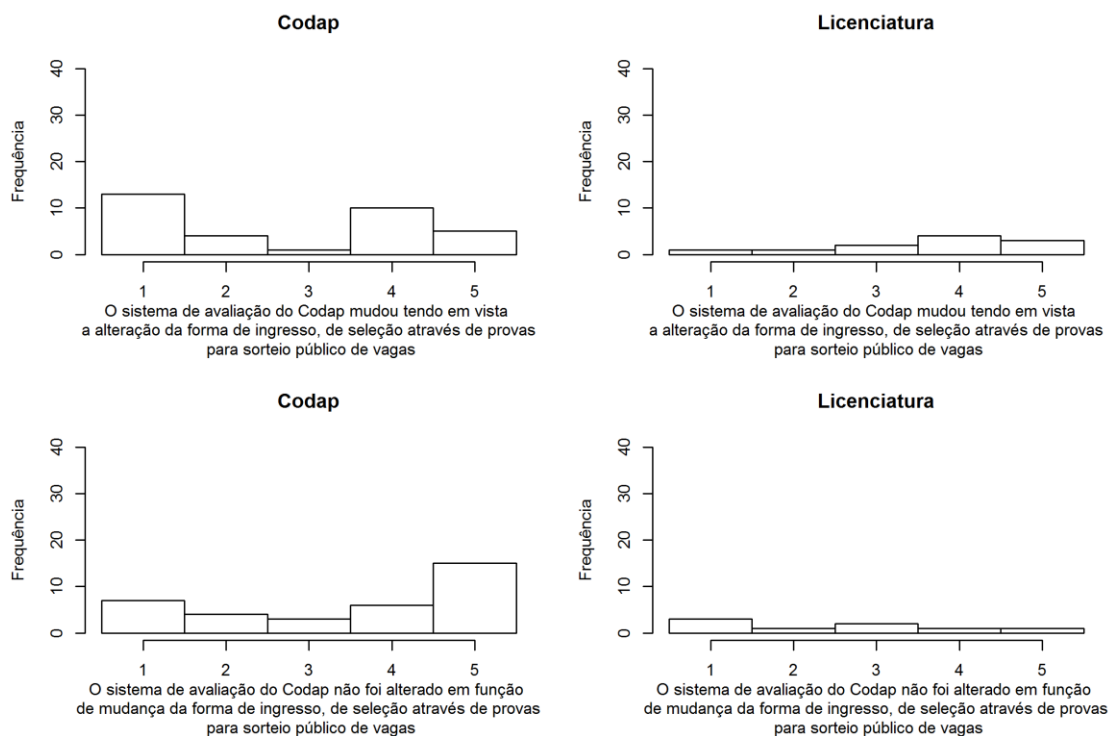
Os testes de Wilcoxon não apontam diferença significativa em nenhuma das quatro comparações. Perguntas complementares, dentro do mesmo conjunto de respondentes, não apresentaram diferença nas suas médias ($p > 0,05$), refletindo a posição controversa dos respondentes quanto a esse tema. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.7.2 Formas de avaliação - Questão pareada 18

“O sistema de avaliação do Codap mudou tendo em vista a alteração da forma de ingresso, de seleção através de provas para o sorteio público de vagas” vs “O sistema de

avaliação do Codap não foi alterado em função de mudança da forma de ingresso, de seleção através de provas para sorteio público de vagas”. Com base na coleta documental, defendemos a hipótese de que os respondentes de ambos os grupos considerarão que não houve mudança no sistema de avaliação, em função do ingresso discente mediante sorteio de vagas. Fato evidenciado pelo número de reprovações e pela manutenção da média anual 7,0, mudando somente nos estudos de recuperação final para 5,0 (tal qual período de ingresso mediante aplicação de provas).

Figura 22 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 18, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, currículo escolar e sistema de avaliação



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 18 “O sistema de avaliação do Codap mudou tendo em vista a alteração da forma de ingresso, de seleção através de provas para o sorteio público de vagas” vs “O sistema de avaliação do Codap não foi alterado em função de mudança da forma de ingresso, de seleção através de provas para sorteio público de vagas”, foi possível notar uma alta dispersão para as respostas de todos os grupos. Ainda assim, as respostas mais frequentes indicam uma concordância parcial com a permanência do sistema de avaliação após a mudança do sistema de seleção, por parte dos respondentes do Codap. Por outro lado, a opinião mais frequente dos respondentes da licenciatura foi de que houve mudança no sistema de avaliação após a transição do método de seleção.

Ainda assim, os testes de Wilcoxon não apontam diferença significativa em nenhuma das quatro comparações. Perguntas complementares, dentro do mesmo conjunto de respondentes, não apresentaram diferença nas suas médias ($p > 0,05$), refletindo a ausência de consenso dos respondentes quanto a esse tema. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

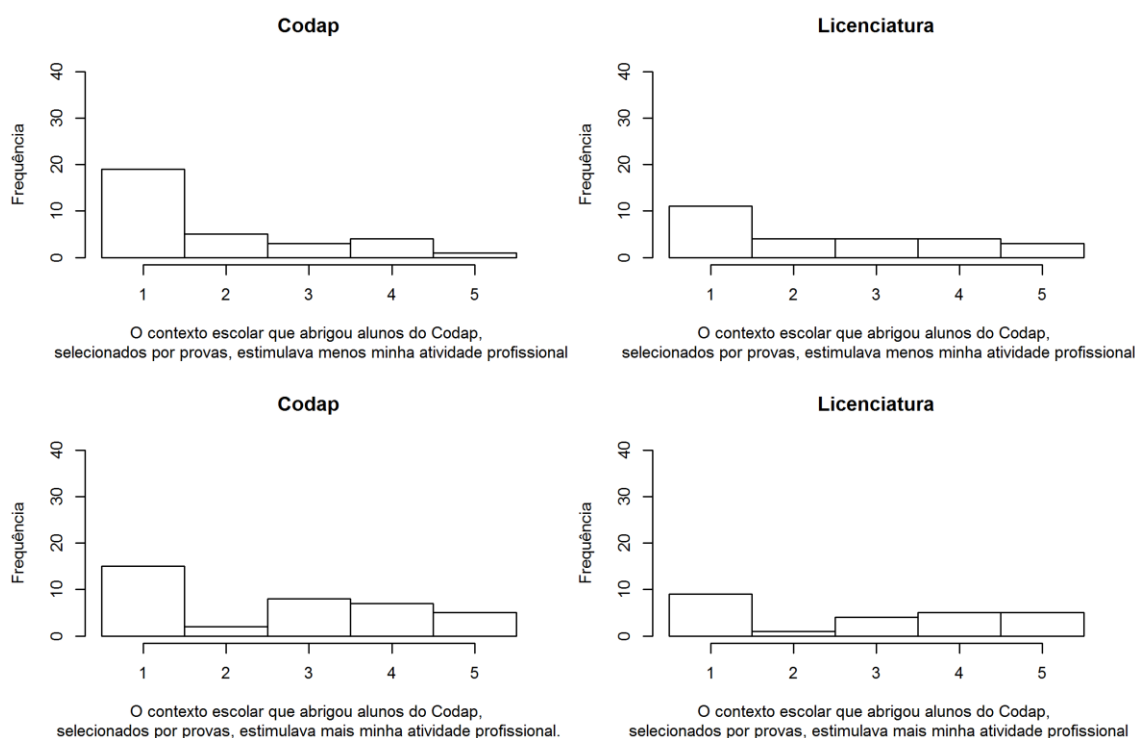
5.2.8 Formas de ingresso e satisfação profissional docente

A distribuição do escore dos indicadores da escala de concordância em relação à temática 6 - **Codap: entre formas de ingresso e satisfação profissional docente** é apresentada respectivamente nas Figuras 19 – 21.

5.2.8.1 Estímulo docente - Questão pareada 19

“O contexto escolar que abrigou alunos do Codap, selecionados por provas, estimulava menos minha atividade profissional” vs “O contexto escolar que abrigou alunos do Codap, selecionados por provas, estimulava mais minha atividade profissional”. Apresentamos como hipótese que os grupos de respondentes são indiferentes a esta questão.

Figura 23 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 19, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, estímulo, realização e adequação profissional



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

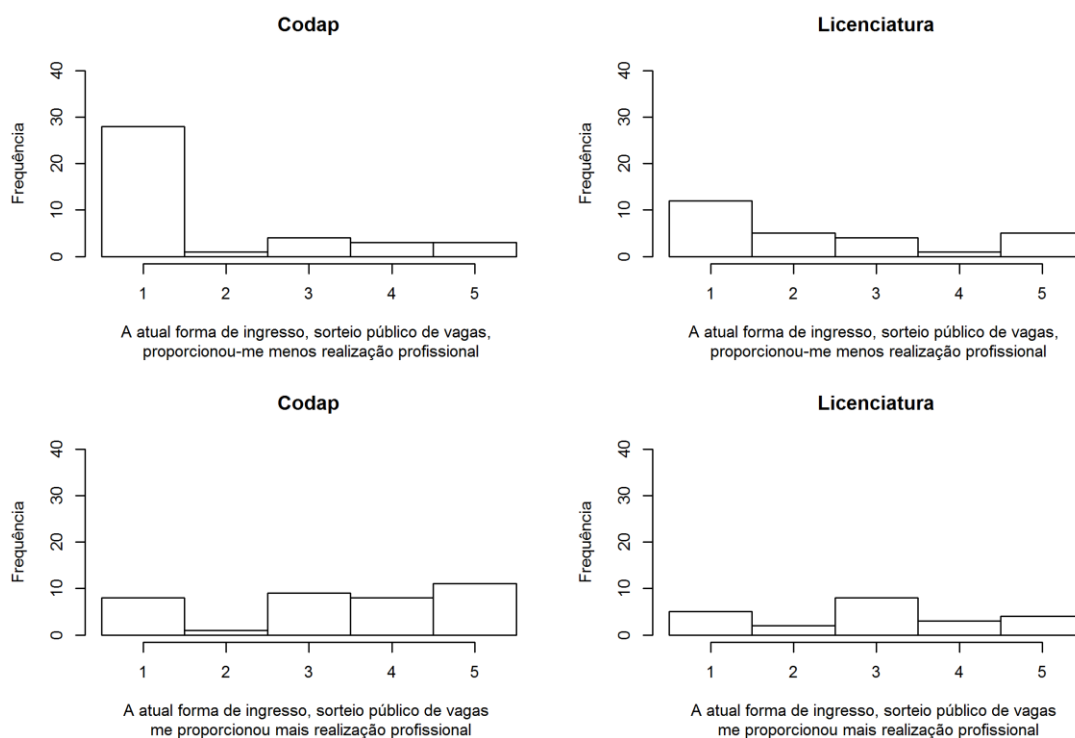
Para a questão pareada 19 “O contexto escolar que abrigou alunos do Codap, selecionados por provas, estimulava menos minha atividade profissional” vs “O contexto escolar que abrigou alunos do Codap, selecionados por provas, estimulava mais minha atividade profissional”, houve baixa consistência interna entre as questões do mesmo par, para

respondentes dos dois grupos, dado que se discordou tanto da questão afirmativa quanto da negativa. Isso pode ser interpretado como indiferença por parte dos respondentes quanto à influência do contexto escolar que abrigou os alunos do Codap sobre sua atividade profissional. Os testes de Wilcoxon não apontam diferença significativa em nenhuma das quatro comparações. Perguntas complementares, dentro do mesmo conjunto de respondentes, não apresentaram diferença nas suas médias ($p > 0,05$), refletindo a baixa consistência interna dos respondentes para o par de questões. Além disso, a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

5.2.8.2 Realização profissional docente - Questão pareada 20

“A atual forma de ingresso, sorteio público de vagas, proporcionou-me menos realização profissional” vs “A atual forma de ingresso, sorteio público de vagas, proporcionou-me mais realização”. Para esta questão também apresentamos como hipótese que os respondentes dos 2 grupos não relacionam realização profissional a forma de ingresso discente.

Figura 24 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 20, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, estímulo, realização e adequação profissional



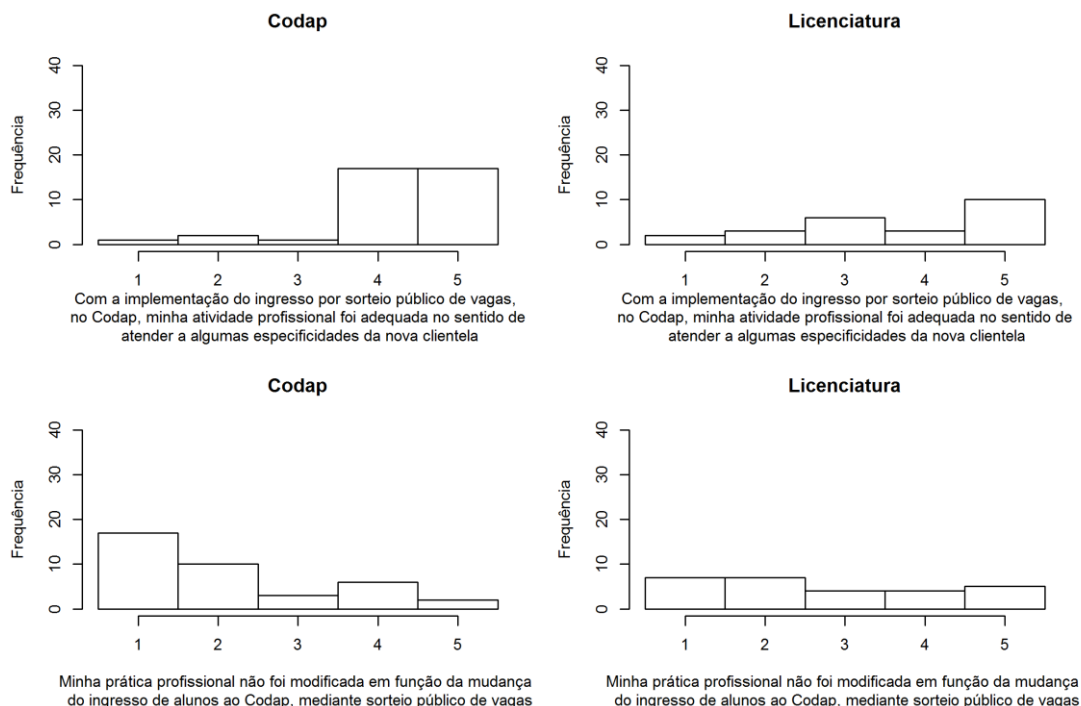
Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 20 “A atual forma de ingresso, sorteio público de vagas, proporcionou-me menos realização profissional” vs “A atual forma de ingresso, sorteio público de vagas, proporcionou-me mais realização”, houve grande dispersão dos escores. Em particular, para os respondentes do Codap, a opinião mais frequente foi de discordância completa do efeito negativo sobre a realização profissional por causa da forma de ingresso. Os testes de Wilcoxon apontam diferença significativa apenas em uma das quatro comparações. Para os respondentes do Codap, as perguntas complementares, apresentaram diferenças nas suas médias ($p < 0,05$), refletindo o antagonismo das perguntas para este tema. Já dentro do grupo da Licenciatura, esta diferença entre as perguntas pareadas não foi detectada, o que pode indicar alguma discordância entre a opinião média dos dois grupos para o tema, ainda que não tenha sido detectada pela comparação direta entre os dois grupos para uma mesma pergunta ($p > 0,05$).

5.2.8.3 Adequação docente - Questão pareada 21

“Com a implementação do ingresso por sorteio público de vagas, no Codap, minha atividade profissional foi adequada no sentido de atender a algumas especificidades da nova clientela” vs “Minha prática profissional não foi modificada em função da mudança do ingresso de alunos ao Codap, mediante sorteio público de vagas”. Nossa hipótese para esta questão pareada é que os respondentes de ambos os grupos não mudaram sua prática em função da mudança da forma de ingresso.

Figura 25 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 21, dentro da temática que envolve formas de ingresso do Codap, estímulo, realização e adequação profissional



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 21 “Com a implementação do ingresso por sorteio público de vagas, no Codap, minha atividade profissional foi adequada no sentido de atender a algumas especificidades da nova clientela” vs “Minha prática profissional não foi modificada em função da mudança do ingresso de alunos ao Codap, mediante sorteio público de vagas”, houve grande dispersão dos escores, ainda que mantendo uma boa consistência interna entre os pares de questões. De maneira geral, concordou-se que a implementação do ingresso por sorteio público fez com que a atividade profissional fosse readequada a novas especificidades do público. Com os testes de Wilcoxon, é possível observar que a diferença entre os dois grupos, para cada uma das duas perguntas, não foi significativamente diferente ($p > 0,05$), indicando que, em média, não houve divergência na opinião dos dois tipos de respondentes.

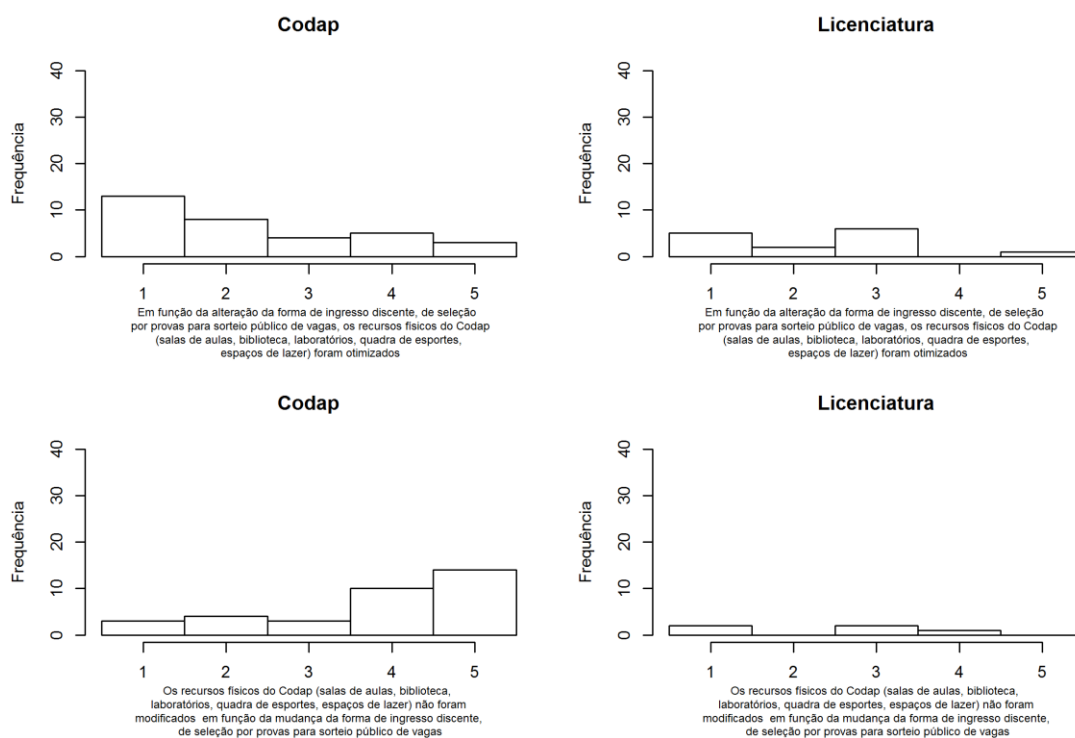
5.2.9 Infraestrutura

A distribuição do escore dos indicadores da escala de concordância em relação à temática 8 - Codap: e entre formas de ingresso, currículo escolar e sistema de avaliação é apresentada respectivamente nas Figuras 22 - 24 conforme disposto na sequência que se segue:

5.2.9.1 Infraestrutura - Questão pareada 22

“Em função da alteração da forma de ingresso discente, de seleção por provas para sorteio público de vagas, os recursos físicos do Codap foram otimizados” vs “Os recursos físicos do Codap não foram modificados em função da mudança da forma de ingresso discente, de seleção por provas para sorteio público de vagas”. A hipótese apresentada foi a de que não houve alteração dos recursos físicos do Codap em função da mudança de forma de acesso, as aquisições registradas foram as usuais, independente de forma de ingresso, mediante dados da coleta documental.

Figura 26 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 22, dentro da temática que envolve recursos físicos, humanos e pedagógicos



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 22 “Em função da alteração da forma de ingresso discente, de seleção por provas para sorteio público de vagas, os recursos físicos do Codap foram otimizados” vs “Os recursos físicos do Codap não foram modificados em função da mudança da forma de ingresso discente, de seleção por provas para sorteio público de vagas”, houve grande dispersão dos escores, ainda que mantendo uma boa consistência interna entre os pares de questões. De maneira geral, concordou-se que a implementação do ingresso por sorteio

público não afetou os recursos físicos do Codap (salas de aulas, bibliotecas, laboratórios, quadra de esportes, espaços de lazer).

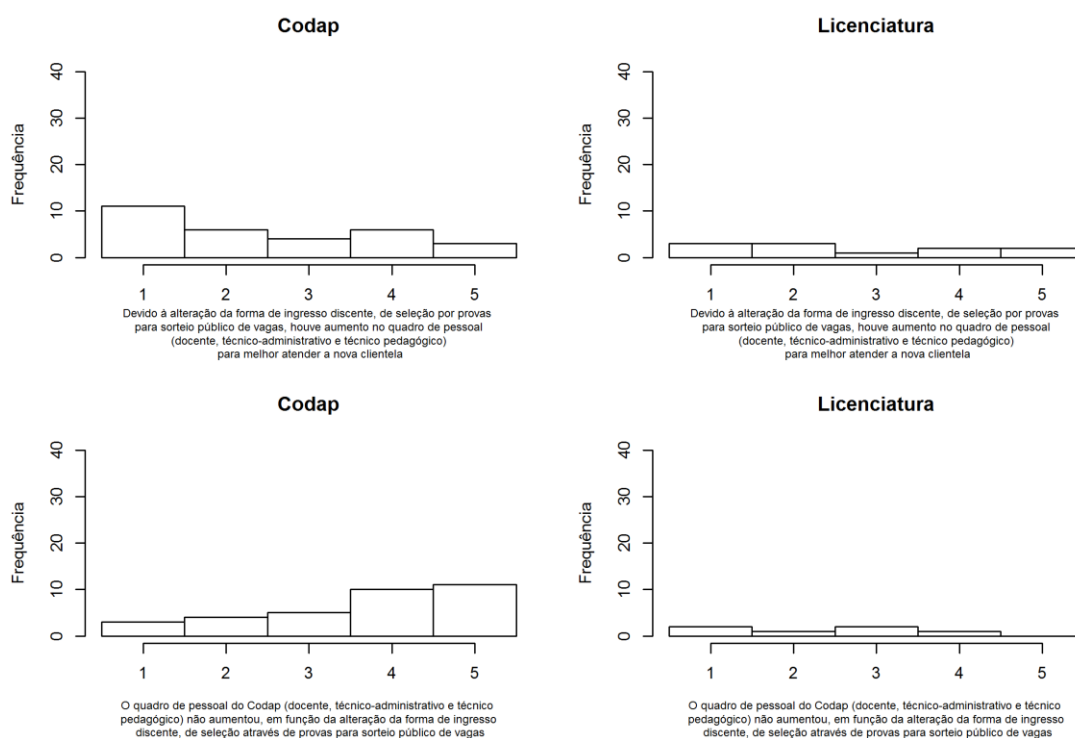
Os testes de Wilcoxon apontam diferença significativa apenas em duas das quatro comparações. Para os respondentes do Codap, as perguntas complementares, apresentaram diferenças nas suas médias ($p < 0,01$), refletindo o antagonismo das perguntas para este tema.

Já dentro do grupo da Licenciatura, esta diferença não foi detectada, o que pode indicar alguma discordância entre a opinião média dos dois grupos para o tema, ainda que tenha sido detectada pela comparação direta entre os dois grupos apenas para uma das perguntas ($p < 0,05$).

5.2.9.2 Recursos humanos - Questão pareada 23

“Devido à alteração da forma de ingresso discente, de seleção por provas para sorteio público de vagas, houve aumento no quadro de pessoal para melhor atender a nova clientela” vs “O quadro de pessoal do Codap não aumentou, em função da alteração da forma de ingresso discente, de seleção através de provas para sorteio público de vagas”. Como hipótese, defendemos que o quadro de pessoal não foi alterado em função da nova forma de ingresso.

Figura 27 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 23, dentro da temática que envolve recursos físicos, humanos e pedagógicos



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

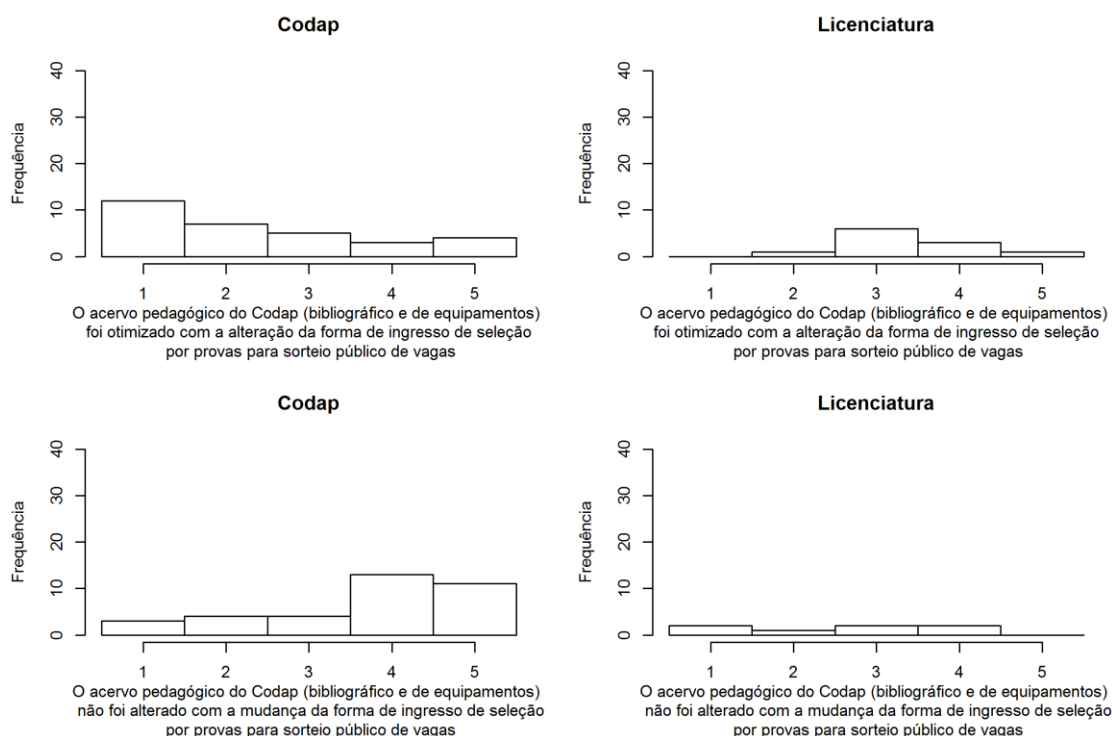
Para a questão pareada 23 “Devido à alteração da forma de ingresso discente, de seleção por provas para sorteio público de vagas, houve aumento no quadro de pessoal para melhor atender a nova clientela” vs “O quadro de pessoal do Codap não aumentou, em função da alteração da forma de ingresso discente, de seleção através de provas para sorteio público de vagas”, houve boa consistência interna para os respondentes do Codap. Para estes, de maneira geral, o quadro de pessoal do Codap não aumentou com a mudança da forma de ingresso no colégio.

Os testes de Wilcoxon apontam diferença significativa apenas em duas das quatro comparações. Para os respondentes do Codap, as perguntas complementares, apresentaram diferenças nas suas médias ($p < 0,01$), refletindo o antagonismo das perguntas para este tema. Já dentro do grupo da Licenciatura, esta diferença não foi detectada, o que pode indicar alguma discordância entre a opinião média dos dois grupos para o tema, ainda que tenha sido detectada pela comparação direta entre os dois grupos apenas para uma das perguntas ($p < 0,05$).

5.2.9.3 Recursos materiais - Questão pareada 24

“O acervo pedagógico do Codap foi otimizado com a alteração da forma de ingresso de seleção por provas para sorteio público de vagas” vs “O acervo pedagógico do Codap não foi alterado com a mudança da forma de ingresso de seleção por provas para sorteio público de vagas”. Apontamos como hipótese que os respondentes não perceberam mudança no acervo bibliográfico do Codap, em função da mudança de ingresso.

Figura 28 - Histograma dos escores do indicador da escala de concordância sobre a questão pareada 24, dentro da temática que envolve recursos físicos, humanos e pedagógicos



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para a questão pareada 24 “O acervo pedagógico do Codap foi otimizado com a alteração da forma de ingresso de seleção por provas para sorteio público de vagas” vs “O acervo pedagógico do Codap não foi alterado com a mudança da forma de ingresso de seleção por provas para sorteio público de vagas”, houve boa consistência interna para os respondentes do Codap. Para estes, de maneira geral, o acervo pedagógico do Codap (bibliográfico e de equipamentos) não foi otimizado com a mudança da forma de ingresso. Os testes de Wilcoxon apontam diferença significativa em três das quatro comparações. Para os respondentes do Codap, as perguntas complementares, apresentaram diferenças nas suas médias ($p < 0,01$), refletindo o antagonismo das perguntas para este tema. Já dentro do grupo da Licenciatura, esta diferença não foi detectada, o que indica discordância entre a opinião média dos dois grupos para o tema, o que está de acordo com o detectado pela comparação direta entre os dois grupos para as duas perguntas ($p < 0,05$).

5.2.10 Considerações parciais

A opinião média dos respondentes dos dois perfis não divergiu em relação aos temas investigados, como descrito a seguir. Em média, ambos concordaram quanto à finalidade do

Codap e quanto ao seu foco em ações pedagógicas inovadoras e na formação docente. Ambos discordaram, ainda que com baixa consistência entre afirmativa/negativa, que o ingresso por meio de provas é importante para se manter o status de excelência do Codap. Além disso, os dois tipos de respondentes concordaram que o acesso por meio de sorteio: i) fortalece o Colégio como referência de/para educação básica; ii) é favorável aos graduandos que realizam estágio supervisionado; iii) ocasionou mudança do perfil socioeconômico dos alunos; iv) levou à implementação de novas medidas de assistência estudantil e à adoção de medidas específicas para nivelamento do desempenho escolar.

Para os dois grupos, o desempenho discente, a evasão e repetência escolar foram afetados pela mudança da forma de ingresso, bem como houve aumento de problemas envolvendo indisciplina dos alunos. Ainda assim, os dois grupos relatam que buscaram se adequar ao atendimento das especificidades advindas da “nova” realidade escolar. Os respondentes do Codap discordaram que, após a mudança, houve aumento de recursos físicos, quadro de pessoal e acervo pedagógico; enquanto que para esses mesmos temas os participantes da licenciatura mantiveram-se neutros na sua avaliação.

A consistência entre os pares de afirmativas e negativas foi boa, com algumas exceções, entre elas as que afirmavam que: i) o ingresso discente ao Codap por meio de sorteio é mais favorável aos graduandos das licenciaturas; ii) a aplicação de provas é mais apropriada ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão; iii) ingressantes após a mudança para sorteio demonstram menos interesse; iv) o acompanhamento familiar à vida do aluno foi alterado; iv) a forma atual de ingresso afetou de alguma maneira o estímulo e a realização profissional. A falta de consistência em relação a tais itens indica que o respondente afirmou e negou a mesma questão, o que nos permite inferir uma “dispersão”³¹ na leitura das questões do instrumento de coleta.

A aplicação dos instrumentos apresentou aspectos importantes da transição dos processos de ingresso, e, embora apresentando maior simetria, a dispersão entre o grupo do Codap-UFS evidencia que o processo de mudança pelo qual a instituição passou ainda foi não foi apropriado por toda a comunidade acadêmica interna, demandando maior discussão e reflexão, como caminho viável de fortalecimento da atual forma de acesso, consequentemente promovendo resultados mais satisfatórios, no que tange às perspectivas, permanência - desempenho, e, consequentemente aos atributos da excelência e da referência.

³¹ A alusão a respeito da “dispersão” na leitura das questões foi confirmada considerando o fato de um dos respondentes nos abordou, através de e-mail, sobre a repetição de perguntas do instrumento. O que não ocorreu.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas, para além dos resultados, são permeadas pelas reflexões advindas do percurso da pesquisa. A proposta desta tese abrigou a tensão existente entre “excelência” e “referência”, atributos que permeiam historicamente a identidade dos Colégios de Aplicação vinculados a universidades federais brasileiras.

O primeiro destes, quando medido na régua das avaliações em larga escala e standardizados nos *rankings*, do Ideb e Enem, é responsável pelo que denominamos da “excelência dos números”, aferida neste estudo na perspectiva de análise macrocontextual, entre os 15 CAPs que ofertam à comunidade ensino fundamental e médio. Para esta análise verificamos possíveis relações entre a forma de acesso dos CAPs, níveis de ensino ofertados e a “excelência” e a “qualidade” medidas por Ideb e Enem. Os resultados observados em nível macrocontextual nos permitiram as seguintes conclusões:

Os CAPs que adotam forma de ingresso através de seleção com aplicação de provas apresentaram maiores médias, nos resultados observados no Ideb dos anos finais do EF (2005-2015) e nos resultados do Enem (2010-2015). Tal resultado foi evidenciado tanto na comparação das médias entre CAPs e escola pública, como entre CAPs que selecionam alunos através de aplicação de provas ou sorteio público das vagas. Para essa primeira análise comparativa, podemos afirmar que o bom desempenho obtido pelos CAPs, revelado nos resultados do Ideb e Enem, está relacionado com as formas de ingresso adotadas. Daí, levantamos a pergunta, mais com intento de suscitar reflexões que respostas: A quem devemos atribuir o mérito da “excelência dos números”, nesse contexto? Aos CAPs? Aos alunos? Aos professores? Ou a forma de ingresso?

ii) Os CAPs que adotam o sorteio público de vagas como forma de ingresso discente apresentaram melhores resultados nas médias do Ideb do ensino fundamental, anos iniciais e finais, e nas médias obtidas no Enem, quando comparados aos resultados observados na escola pública. Para essa segunda análise comparativa cabe outro tipo de reflexão. Se os CAPs são escolas públicas e admitem forma de ingresso similar às demais escolas municipais e estaduais (sorteio público de vagas), por que resultados tão diferenciados? Esta questão perpassa pelos resultados da análise microcontextual à qual nos reportaremos logo mais.

iii) Os CAPs que ofertam matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental apresentam melhor desempenho geral nos resultados revelados nas médias do Ideb do ensino fundamental e do Enem quando comparados aos resultados observados na escola pública e em alguns CAPs

que não ofertam. Esse dado comparativo nos permitiu considerar sobre a importância das escolas de educação básica ofertarem os ciclos completos do ensino fundamental e do ensino médio. O aluno adequa-se a uma proposta pedagógica durante 12 anos, os vínculos pedagógicos e sociais são fortalecidos e os resultados mais satisfatórios. No caso dos CAPs, outro dado importante que não deve ser desconsiderado, nesse contexto, é a possibilidade de desempenhar suas funções enquanto espaço de formação docente; de criação e experimentação pedagógica, entre outras, no conjunto de todo ciclo da educação básica, o que pode significar um ganho individual em termos de desempenho dos alunos e, coletivo, considerando o atributo da referência de/para escola básica pública.

Referência que foi o novo escopo da análise, protagonizado na perspectiva microcontextual, cujo percurso se deu a partir da questão: como são praticados e percebidos os atributos da “excelência” e da “referência” no Codap-UFS, considerando diferentes formas de ingresso?

O contexto de transição de formas de ingresso discente - seleção através de aplicação de provas para de sorteio público das vagas, período 2010-2016, foi o pano de fundo dessa perspectiva de análise que ocorreu em duas etapas. Na primeira delas, foi realizada uma pesquisa documental, em setores específicos do Colégio. O instrumento elaborado para este fim, foi estruturado considerando as dimensões (acesso - permanência – desempenho), critérios indicadores (focos de interesse) e as metas (ações desenvolvidas), em função da implantação do sorteio público de vagas. Como resultado desta coleta, podemos elencar como práticas e/ou fatores que contribuíram para que o Codap apresentasse melhor desempenho em relação às demais escolas básicas da rede pública: i) nível de formação do corpo docente e técnico-administrativo, regime e carga horária de trabalho; ii) medidas de assistência estudantil (pedagógica e socioeconômica); iii) recursos materiais (físicos e humanos); iv) desenvolvimento e participações em projetos e atividades de ensino e pesquisa institucionais internos e externos (Pibic Jr, Pibid, Cienart); v) diálogos com a graduação/licenciaturas (esta última podendo ser mais alinhada/principalmente no desenvolvimento de projetos em parcerias).

Estas práticas e/ou fatores dão visibilidade ao atributo da “referência” como plural, e, assim, enquanto referência(s) podem e devem ser socializadas, discutidas, dialogadas, numa lógica contrária a “excelência dos números” que segrega, divide, individualiza, ranqueia. Para otimizar essa ação, destacamos a necessidade de uma melhor organização documental no sentido de que os registros também fortaleçam a prática de referência do Codap-UFS.

Já na segunda etapa da pesquisa micro, ocasião em que foi aplicado um questionário de percepção à comunidade universitária (professores de cursos de licenciaturas e professores e técnicos-administrativos do Codap), destacamos o fato de que respondentes de todos os cursos de licenciatura que desenvolvem estágio supervisionado no Colégio participaram da pesquisa. O instrumento aplicado, alinhado ao da pesquisa documental, apresentou 48 questões, distribuídas em 8 grupos temáticos, que versaram sobre o Codap, concepção, finalidades, formas de ingresso, e, desdobramentos destas.

Quando comparado os grupos de respondentes, o grupo do Codap-UFS apresentou maior simetria nas respostas, em relação ao grupo das licenciaturas, isto é, maior relação inversa entre os pares de perguntas complementares. Porém a dispersão nas respostas evidenciou que o processo da mudança de ingresso discente demanda maior reflexão e discussão interna, isto é, o sorteio público das vagas, sobretudo, em termos de sua dimensão político-pedagógica. A comunidade codapiana precisa se apropriar do “ganho real” advindo da atual forma de ingresso. É fato que muitos desses “ganhos”, conforme observados neste estudo, não podem ser estandardizados em *rankings*, são pequenos-grandes ganhos do chão da sala de aula, muitos deles não podem ser medidos, são experiências vividas no cotidiano escolar que podem e devem ser referências para outros contextos escolares. A implantação do sorteio público de vagas, trata-se de um processo complexo, corajoso, ousado, desafiador... realizado no espaço que lhe é próprio numa universidade pública que como tal deve ter compromisso com a escola básica pública, e, é neste contexto que o Codap-UFS se insere, menos como “ilha excelência” (APÊNDICE E), mais como “istmo da península de referência” (APÊNDICE F) que deve ser a UFS, para a sociedade sergipana.

A análise microcontextual apontou aspectos da transição, decorrentes da implementação do sorteio de vagas como única forma de ingresso, que vão além de médias e *rankings* e permitem que o Codap-UFS se estabeleça mais como espaço de referência de/para escola pública, e menos como espaço de excelência de/para os ditos excelentes e selecionados. Passando, assim, a protagonizar uma ação, balizada na equidade, resguardado na sua natureza universitária, pautada no tripé do ensino da pesquisa e da extensão, confirmando a nossa tese de que a “excelência” atribuída ao Colégio, independe da forma de ingresso adotada e pode/deve servir de “referência” para escola básica pública brasileira.

O cenário que está se desenhando no Codap-UFS, entre “avanços e recuos”, “encontros e desencontros”, “perdas e ganhos”, deve ser fortalecido com um olhar menos pretencioso à “excelência dos números” da régua das avaliações em larga escala, e mais atento frente aos desafios dos números “negativos” que envolvem à educação básica brasileira, expostos no

panorama da Seção 2 deste estudo. Números esses que não devem avigorados, através de alunos egressos do sorteio público, implementado no Colégio, a partir de 2010, o que se configuraria como uma lógica inversa à proposta da mudança que se fez consoante ao Regimento interno do Codap, às políticas afirmativas da UFS e ao compromisso ao princípio legislativo que rege que **todos** têm direito a uma educação de qualidade.

No mais, nossa expectativa é que este estudo seja replicado a outros CAPs, e que o conjunto destes, possa fazer diferença enquanto escola básica pública e para a escola básica pública e que esta diferença seja tão significativa ao ponto de que se apresente uma demanda real de ampliação e criação de novos CAPs no cenário da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: _____; SANTOS, W. G.; COIMBRA, M. **Política social e combate à pobreza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, L. C., DALBEN, A., & FREITAS, L. C. (2013). O IDEB: limites e ilusões de uma política nacional. **Educação e Sociedade**, 34(125), 1153-1174. 2013.

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. **Competências linguísticas na prova do ENEM: uma abordagem sociolinguística**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe.

ARAGAKI, B. **Melhor ensino médio público está nas escolas técnicas federais**. São Paulo, 2008. < <https://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/04/26/ult105u6449.jhtm> > acesso em 21 de outubro de 2017.

ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria. **Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 288 p.

BARBACOVİ, L. J.; CALDERANO, M. da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição. **O que é ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola Básica. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2013.

BARROS, Zilma Gomes Parente. **Redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação**. 1975. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

BENITES, Letícia Neutzling. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais**. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BISPO, Marlucy Mary Gama; **Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe. 2011.

BISPO, Marlucy M G. O Enem enquanto política pública. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel M. Ko. (Org.). **Linguagem, interação e sociedade: Diálogos sobre o Enem**. São Paulo: Editora do CCTA, p. 15, 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BORGES, Helena. **Estudantes federais têm desempenho coreano em Ciências, mas MEC ignora.** The Intercept Brasil. 08 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>>. Acesso em 10 jan. 2017.

BRASIL, Decreto-Lei nº 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 05 jul. 2016.

BRASIL, Decreto-Lei nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em 18 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053 de 1946.** Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL, Lei nº 186 de 17 de dezembro de 1947. Altera para três anos o prazo fixado no art.11 do Decreto-Lei nº9053/46. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun.2015.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> em 18 abr. 2017.

BRASIL, Decreto-Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Câmara Dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL, **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 48. ed. Brasília: Congresso. Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 02 set. 2016.

BRASIL, Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil – Edição Extra**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 19 set. 2014.

BRASIL. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 agosto 2012. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL, Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 de abril de 2013. Disponível em < <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:2013-04-04;12796> >. Acesso em 18 abr. 2017.

BRASIL, Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil – Edição Extra**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em 02 set. 2016.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

BUENO, Cristiane A. Ribeiro. FIGUEIREDO, Ireni M. Zago. **A relação entre educação e desenvolvimento para o banco mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil**. ANPED Sul. IX Anais... 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1024/128>>. Acesso em: abril de 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CASASSUS, Juan. **Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social**. Sísifo - revista de ciências da educação, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/ Ago, p. 71-78, 2009.

CURY, CRJ. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário da Educação Básica 2016**. Brasília: PNE; São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf> Acesso em 18 jan. 2017.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Prefácio In: CALDERANO, M. da A.; BARBACOV, L. J.; PEREIRA, M. C.. (Org.) **O que o IDEB não conta?** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. **A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN.** In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 20, 2008, Anais... Cascavel, Pr. Anais. Cascavel: UNIOESTE, 2008.

DOURADO, L. F.. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H.. **Políticas educacionais e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Clarice S.. **A Educação como um direito fundamental de natureza social.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.

FELIX, M. F. C.. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1984.

FERREIRA, N. S. C.. **A gestão da educação na sociedade mundializada.** Rio de Janeiro: PA&A, p. 237, 2003.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 5ed. São Paulo: Cortez, p.320, 2006.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F. **A educação em tempos de mudanças: reforma do Estado e educação gerenciada.** Impulso, Piracicaba, v. 16, n. 40, maio/ago. 2005.

FREITAG, Raquel M. Ko et al. Linguagem, interação e sociedade: o Enem como foco de pesquisas Gelins. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel M. Ko. (Org.). **Linguagem, interação e sociedade: Diálogos sobre o Enem.** São Paulo: Editora do CCTA, p.15, 2015.

GAMA, Z. **Escolas Federais de Educação Básica têm padrão europeu.** São Paulo, Justificando conteúdo cultural, 2016.< <http://www.justificando.com/2016/12/14/escolas-federais-de-educacao-basica-tem-padrao-europeu/>>. Acesso em 13 novembro de 2017.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp. 7-18, 2013.

KINPARA, M. M. **Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais.** Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1997. Dissertação de Mestrado em Educação.

LIBÂNEO, José Carlos. **Sistema de Ensino, Escola, Sala de Aula: Onde se Produz a Qualidade das Aprendizagens?** In: LOPES, ALICE CASIMIRO e MACEDO, ELIZABETH (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIMA, Valeska Alessandra de. **Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas *adormecidas* entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981)**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **O ensino fundamental de nove anos e o colégio de aplicação: da “prontidão” à emergência da infância**. 2012. 228p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova: bases sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14.ed. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, p.391, 2002a.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Tendências da educação brasileira**. Organização Ruy Lourenço Filho & Carlos Monarcha. Brasília: MEC/Inep, 2002b.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Prova Brasil: uma leitura da avaliação**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 10, n. 1, 2017.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Fluência em leitura oral e proficiência em leitura**: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora. Universidade Federal de Sergipe. Tese de Doutorado. 2018.

MATOS, Andrea Maria dos Santos. **Desempenho em leitura e resolução de problemas matemáticos na Prova Brasil**. Universidade Federal de Sergipe. Tese de Doutorado. 2018.

MAFRA, Patrícia Henrique. **Uma escola contra a ditadura**: a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968). 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais / Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnicas e Arte: O Desafio da Pesquisa Social**. In: MINAYO, MARIA CECÍLIA de SOUZA (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer 262/62 do Conselho Federal de Educação**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação e Desporto. Brasília. 1993. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Repensando as Escolas de Aplicação**. Cadernos de Educação Básica, série Institucional/MEC, v. 5, p.13, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8 /2010**. Ministério da Educação e Desporto. Brasília. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 set. 2013. Disponível em < <http://portal.in.gov.br>>. Acesso em 20 maio. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Educação Para Todos No Brasil 2000-2015**, 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em 18 jan. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Censo Escolar 2016**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em 18 jan. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **IDEB – Apresentação**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em 19 abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 468, de 03 de abril de 2017. Estabelece sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 abril. 2017. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27370339_portaria_n_468_de_3_de_abril_de_2017.aspx>. Acesso em: 20 fev. 2017.

NEVES, J.A.F. **O Colégio de Aplicação Coluni: Política de Ação Afirmativa X Excelência no Ensino**. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO L.F. O financiamento da educação básica: limites e possibilidades. **Políticas e Gestão na Educação**, 2015. Disponível em: < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/fin_edu_basica.pdf>. Acesso em 19 abr. 2017.

OLIVEIRA, M. A. M.; Rocha, G. (2007) **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Cadernos Anpae, p.11-14, 2007.

O QUE SÃO AÇÕES AFIRMATIVAS? **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa** - GEMAA. (2011). Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990**. 1998 p.6. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacaointernacional/declaracao%20de%20jomtien.pdf/view>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

PORTO, Maria Augusta Rocha. **Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhecimento e terceira idade**. Universidade Federal de Sergipe. Tese de Doutorado. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 22ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANDER, B. **A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: temáticas, resultados e perspectivas.** Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, IV. Anais. Lisboa, 24p. (mimeo), 2007.

SANTOMAURO, *et alli*. **Colégios de Aplicação são ilhas de excelência no Brasil: essas instituições se destacam com ensino inovador e valorização da pesquisa.** São Paulo, Nova Escola, 2012. <<https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>>. Acesso em 29 de outubro de 2017.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil:** Ações, planos, programas e impactos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG.** 2010. Tese. (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel M. Ko. Apresentação. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel M. Ko. (Org.). **Linguagem, interação e sociedade: Diálogos sobre o Enem.** São Paulo: Editora do CCTA, p.9, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Nemésio A. A. **Colégio de Aplicação da UFS:** Possibilidades e limites para um projeto de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SINTESE, **Avaliação do professor ou avaliação do ensino?** junho, 2006.

SOARES, J.F. **IDEB na Lei?** Simon's site, 13 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br>>. Acesso em dez . 2016.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUZA, Jaqueline Puquevis de; DALAROSA, Adair Angelo. **Reflexos das organizações multilaterais na educação profissional:** relações com o estado brasileiro na década de 1990. 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_796_jaquepuquevis@yahoo.com.br.pdf. Acesso em 10 abr 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução nº01/CONSU, de 27 de janeiro de 1981. Aprova o Regimento do Colégio de Aplicação. **Conselhos Superiores.** Secretaria dos

Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em <<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução nº10/CONEPE, de 14 de novembro de 1996. Aprova o Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Conselhos Superiores**. Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em <<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Regimento Interno** - Codap / UFS, 2008.

VIDAL, Eliane Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane M. Teixeira et al. **500 anos de Educação no Brasil**, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 497-517, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INDICADORES DO CODAP-UFS

Projetos de ensino, pesquisa e extensão - Codap-UFS, 2018

Projetos de Ensino
Clube de Astronomia
Fibra vegetal como fonte natural de celulose para produção de papel
Revelando Talentos para a Matemática
Divulgação científica através e Webtiras digitais
Letramento matemático
Construção do Laboratório de Ensino de Matemática e Desenho Geométrico no Colégio de Aplicação
CODAP: O Colégio que estamos construindo
Bilinguismo/DNL (disciplina não linguística) Codap/UFS
Feira da Francofonia
Fotógrafo Ambiental
Projeto Vida no Campus - Não abandone o seu Pet
Oficinas de Leitura e Escrita: Contribuindo para a formação de leitores-escretores ativos
ENILIE - Encontro Intercultural em Línguas Inglesa e Espanhola
Projetos de Pesquisa
O que aconteceu com eles na universidade?
Governo, Representação e Revolução
Impacto socioambiental em áreas urbanas: um caso do bairro Luiz Alves em São Cristóvão - SE
A Literatura de Cordel sergipana auxiliando na relação ensino-aprendizagem
República, diversidade e intolerância
Uma análise da Matemática presente no artesanato sergipano sob uma perspectiva da Etnomatemática
Conservando-SE saudável: uma perspectiva da educação para a promoção da saúde
Abordagem de gênero na internet
Projetos de Extensão

Curso de Aperfeiçoamento ARGUMENTAÇÃO E ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS
Letramento em Matemática
Escola de pais e filhos
Curso – Materiais manipuláveis e o ensino de matemática e ciências
Curso Despertar
Escolinha de Voleibol
Escolinha de Basquetebol
A biodiversidade de Sergipe e cercanias em imagens
Oficinas de redação: Um espaço de interação entre a leitura e a escrita no Colégio de Aplicação - UFS
A Aula de Inglês para Iniciantes

Fonte: site do Codap-UFS

Caracterização do corpo discente (número de alunos distribuídos por série) - ano letivo 2017

Quantitativo de Alunos por Nível de Ensino			
Ensino Fundamental	6 ^{os} anos	Turma A	28
		Turma B	29
	7 ^{os} anos	Turma A	30
		Turma B	30
	8 ^{os} anos	Turma A	32
		Turma B	34
	9 ^{os} anos	Turma A	31
		Turma B	31
Total (Ensino Fundamental)			245
Ensino Médio	1 ^{as} séries	Turma A	27
		Turma B	29
	2 ^{as} séries	Turma A	30
		Turma B	30
	3 ^{as} séries	Turma A	30
		Turma B	29
Total (Ensino Médio)			175
Total geral de alunos			420

Fonte: Direção do Codap – 2018. Elaboração da autora.

Caracterização do corpo docente - qualificação e quantitativo de professores efetivos/substitutos

Professores	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores	Total
Efetivos	0	2	22	12	36
Subst.	1	0	1	1	3
Total geral	1	2	23	13	39

Fonte: Direção do Codap – 2018. Elaboração da autora.

Caracterização do corpo técnico-administrativo-pedagógico-qualificação e quantitativo de efetivos e terceirizados

Téc. administrativos	Mestres		Especialistas	Graduados	Nível médio	Nível fund.	Total
Efetivos	3		5	3	4	3	18
Terceirizados	0		0	1	4	4	9
Total geral	3		5	4	8	7	27

Fonte: Direção Codap-2018. Elaboração da autora.

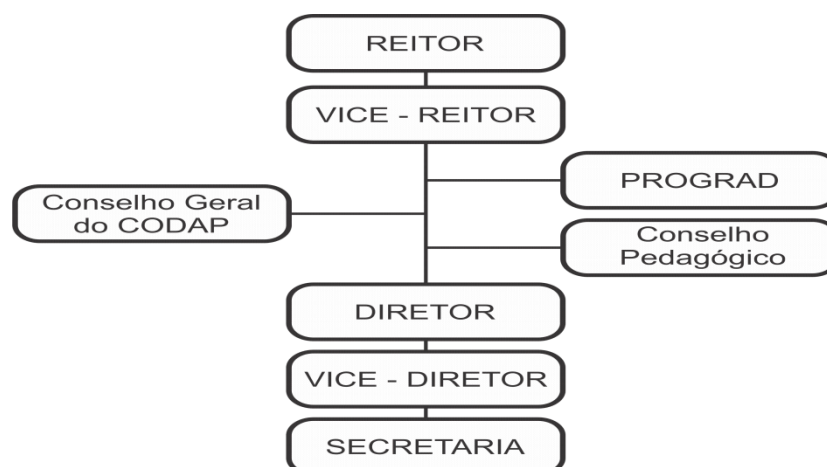
Quantitativo de estágios desenvolvidos no Codap -período 2011-2017

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Estágios	195	204	212	229	290	333	387

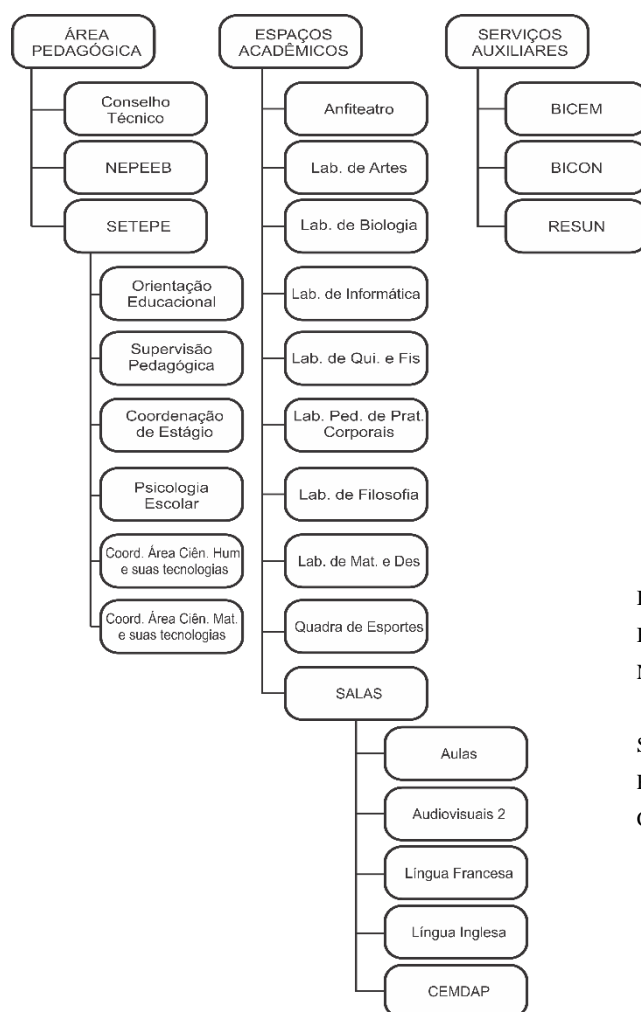
Fonte: Setor de Estágio Codap/UFS. Elaboração da autora.

Fluxograma de funcionamento do Codap-UFS

ADMINISTRATIVO



DE FUNCIONAMENTO



BICOM – Biblioteca Comunitária

BICEM – Biblioteca Central

NEPEEB – Núcleo de Pesquisa, Estudo e Ensino em Educação Básica

SETEPE – Setor Técnico Pedagógico

RESUN – Restaurante Universitário

CEMDAP – Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Codap. Adaptado pela autora

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ENVIADO AOS DIRETORES DE CAPS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Caro(a) diretor (a), minha pesquisa de doutorado, em andamento, versa sobre acesso e permanência na educação básica, estudo verticalizado no Colégio de Aplicação da UFS. Para tanto, inicialmente, apresento uma abordagem sobre os CAPs vinculados às IFES. Considerando a importância de tratar com dados atualizados, solicito a sua contribuição respondendo **os três itens** que se seguem.

Agradeço a atenção dispensada.

Att. Profa. Marlucy Mary Gama Bispo (Codap/UFS).

Sobre o respondente:

Diretor(a) ou representante do CAp_____

1. Níveis de ensino ofertado pelo CAp à comunidade:

- ☐ educação infantil
- ☐ ensino fundamental-séries iniciais
- ☐ ensino fundamental-séries finais
- ☐ ensino médio – qualquer modalidade
- ☐ Educação de Jovens e Adultos - EJA

Outros_____

2. Forma(s) de ingresso discente adotada(s) pelo CAp:

- ☐ sorteio público de vagas para todos os níveis de ensino ofertados
- ☐ sorteio público de vagas para o ensino fundamental
- ☐ sorteio público de vagas para o ensino médio
- ☐ sorteio público de vagas para a comunidade interna
- ☐ nivelamento, com aplicação de provas, seguido de sorteio público de vagas para o ensino fundamental
- ☐ nivelamento, com aplicação de provas, seguido de sorteio público de vagas para o ensino médio

() seleção através de aplicação de provas para todos os níveis de ensino

() seleção através de aplicação de provas para o ensino fundamental

() seleção através de aplicação de provas para o ensino médio

Outros _____

3. Número de matrículas por nível / modalidade de ensino ofertado:

Nível / Modalidade	Nº de Matrículas
Educação infantil	
Ensino Fundamental - séries iniciais	
Ensino Fundamental - séries finais	
Ensino Médio - qualquer modalidade	
Educação de Jovens e Adultos - EJA	
Outros	
Total de alunos matriculados	

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES DE ACESSO, PERMANÊNCIA E DESEMPENHO NO CODAP/UFS

Instrumento de aferição das dimensões acesso- permanência - qualidade no Colégio de Aplicação da UFS – Período 2010-2016

Estrutura da coleta: dimensões, critérios, indicadores, metas (por meio das ações desenvolvidas)

Dimensões	Crítérios	Indicadores	Metas
Acesso	Sorteio público de vagas	58 alunos matriculados	Mapeamento do fluxo discente (aprovados, retidos, transferidos e evadidos) por ano e série.
Permanência	Medidas pedagógicas de acompanhamento discente	Instrumentos institucionais de verificação do perfil socioeconômico e cultural dos alunos ingressantes através do sorteio público de vagas.	Levantamento documental nos setores competentes do Codap.
Permanência	Medidas pedagógicas de acompanhamento discente	Adequação de aprendizagens, correspondente a cada série cursada.	Levantamento documental nos setores competentes do Codap (projetos e ações desenvolvidas).
Permanência	Assistência estudantil	Mecanismos de atenção a alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica.	Levantamento documental nos setores competentes do Codap e da Proest/ UFS.
Permanência/qualidade	Relação escola-família	Ações de promoção de interação e diálogo (convites, convocações, relatórios, atas...)	Levantamento documental nos setores competentes do Codap
Permanência/qualidade	Disponibilidade de recursos materiais - humanos	Corpo docente, técnico-administrativo e técnico-pedagógico.	Levantamento de quantitativo /formação profissional por setor de funcionamento do Codap.

Permanência/qualidade	Disponibilidade de recursos materiais - pedagógicos	Livros didáticos, paradidáticos, computadores, datashow, jogos e material esportivo outros...	Levantamento quantitativo e qualitativo por setor de funcionamento do Codap.
Permanência/qualidade	Disponibilidade de recursos materiais - físicos	Salas de aulas, biblioteca, laboratórios, quadra de esporte, espaços de lazer.	Levantamento quantitativo e qualitativo por setor de funcionamento do Codap
Permanência/qualidade	Sistema de avaliação	Mecanismos vigentes de avaliação do sistema escolar e do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os sujeitos - alunos, professores, técnicos-administrativos, gestores, pais de alunos.	Levantamento documental nos setores competentes do Codap.
Permanência/qualidade	Currículo escolar	Documentos comprobatórios de possíveis adequações da proposta curricular ao novo perfil discente.	Levantamento documental nos setores competentes do Codap.

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DE AVALIAÇÃO
SUBJETIVA APLICADO À COMUNIDADE ACADÊMICA DO CODAP/UFS

**Pesquisa sobre acesso, permanência e desempenho
na educação básica**

Caro(a) colega, minha pesquisa de doutorado, em andamento, versa sobre acesso, permanência e desempenho na educação básica, estudo verticalizado no Colégio de Aplicação da UFS. Nesta etapa do trabalho, para atender a alguns objetivos, solicito a sua contribuição respondendo a este questionário o que será de extrema relevância para a pesquisa. Desde já, agradeço a solicitude e disponibilidade dispensadas.

() Aceito participar da pesquisa

Instruções

Prezado(a) participante, obrigada pelo aceite. As informações aqui prestadas serão tratadas de forma coletiva e você não será identificado em nenhuma hipótese. O grau de concordância ao enunciado de cada questão será indicado numa escala de 1 - 5 na qual quanto menor o número, menor o grau de concordância e quanto maior o número, maior o grau de concordância. Ressalte-se que, por questões metodológicas, foi elaborado um único instrumento para diferentes grupos de respondentes. Assim, quando não souber informar, marcar em (0). Confira indicação:

- (0) Não sei informar;
- (1) Discordo totalmente;
- (2) Discordo parcialmente;
- (3) Não concordo nem discordo;
- (4) Concordo parcialmente;
- (5) Concordo totalmente.

Dessa forma, para todas as questões marque uma opção de 0 - 5. Sua resposta só será computada quando clicar em "Enviar", portanto é de extrema importância que finalize o questionário. Entre 15 e 20 minutos você responderá todo o questionário. Qualquer dúvida, disponha dos contatos: marlucygama@hotmail.com / marlucygamaufs@gmail.com / (79) 99981 – 8731 (WhatsApp).

1. O Codap, como unidade da UFS, deve ter como principal finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão.

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

2. A aplicação de provas de nivelamento discente para o ingresso no Codap é fundamental para manter a qualidade do ensino do Colégio.

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3. A mudança da forma de ingresso discente, implementada a partir do ano de 2010, de seleção através de provas para sorteio público de vagas, ocasionou mudança do perfil socioeconômico dos alunos.

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

4. O ingresso discente ao Codap, mediante sorteio público de vagas, é mais favorável aos graduandos que realizam estágio supervisionado no Colégio, por promover a oportunidade de práticas de docência mais diversificadas e mais próximas de possíveis realidades do exercício profissional, em instituições públicas de ensino básico.

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

5. Com a mudança da forma de ingresso ao Codap, de seleção através de provas para sorteio público das vagas, o Colégio implementou ações específicas visando promover um nivelamento no desempenho escolar dos alunos.

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

6. O contexto escolar que abrigou alunos do Codap, selecionados por provas, estimulava menos minha atividade profissional.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

7. O sistema de avaliação do Codap não foi alterado em função de mudança da forma de ingresso, de seleção através de provas para sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

8. Devido à alteração da forma de ingresso discente, de seleção através de provas para sorteio público de vagas, houve aumento no quadro de pessoal (docente, técnico-administrativo e técnico pedagógico) para melhor atender a nova clientela.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

9. A mudança da forma de ingresso discente ao Codap, de seleção através de provas para sorteio público de vagas, não interferiu no índice de evasão e repetência escolar.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

10. A principal finalidade do Codap, como unidade de educação básica, não deve estar relacionada ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

11. A forma de ingresso ao Codap, por meio da aplicação de provas, é importante para manter o status de “escola de excelência” conquistado pelo Colégio.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

12. O desempenho discente, nas atividades curriculares, não foi alterado com a mudança na forma de ingresso de seleção por provas para sorteio de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

13. Os problemas envolvendo indisciplina de alunos, no Codap, aumentaram com a mudança da forma de ingresso, para sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

14. Com o ingresso de alunos mediante o sorteio público de vagas, a partir de 2010, foram implementadas no Colégio algumas medidas de assistência estudantil, de natureza socioeconômica, que têm contribuído para o melhor desempenho do aluno em sala de aula.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

15. A atual forma de ingresso, sorteio público de vagas, proporcionou-me menos realização profissional.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

16. O sistema de avaliação do Codap mudou tendo em vista a alteração da forma de ingresso, de seleção através de provas para sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

17. Em função da alteração da forma de ingresso discente, de seleção através de provas para sorteio público de vagas, os recursos físicos do Codap (salas de aulas, biblioteca, laboratórios, quadra de esportes, espaços de lazer...) foram otimizados.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

18. Em atenção à natureza de escola laboratório, as atividades desenvolvidas no Codap devem ter como foco as inovações pedagógicas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

19. Com a implementação do ingresso por sorteio público de vagas, no Codap, minha atividade profissional foi adequada no sentido de atender a algumas especificidades da nova clientela.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

20. A mudança da forma de ingresso ao Codap, de seleção através de provas para sorteio público das vagas, não promoveu no Colégio uma ação específica visando propiciar um nivelamento no desempenho escolar discente.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

21. O acervo pedagógico do Codap (bibliográfico e de equipamentos) foi otimizado com a alteração da forma de ingresso de seleção por provas para sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

22. O sorteio público de vagas como forma de ingresso ao Codap ocasionou o aumento da evasão e repetência discente.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

23. As ações pedagógicas desenvolvidas no Codap devem ter como foco a formação docente.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

24. O corpo discente do Codap mantém um perfil socioeconômico que independe da forma de ingresso adotada, seleção por provas ou sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

25. O ingresso discente através de sorteio público de vagas é desfavorável aos graduandos que realizam estágio supervisionado no Codap, uma vez que esses terão que conviver com corpo discente muito heterogêneo.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

26. Com o ingresso de alunos mediante o sorteio público de vagas, a partir de 2010, foram implementadas no Colégio algumas medidas de assistência estudantil, de natureza socioeconômica, no entanto tais medidas não têm contribuído para um melhor desempenho do aluno em sala de aula.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

27. A mudança na forma de ingresso discente, de seleção através de provas para sorteio, não ocasionou alteração no conteúdo curricular das disciplinas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

28. Os alunos do Codap, que ingressaram mediante sorteio público de vagas, demonstram menos interesse e participação no desenvolvimento das atividades intra e extraclasse.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

29. No Codap, um público discente selecionado através de aplicação de provas é mais apropriado ao desenvolvimento de atividades/projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

30. A forma de ingresso ao Codap, por meio da aplicação de provas, não importa para manutenção do status de “escola de excelência” conquistado pelo Colégio.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

31. A atual forma de ingresso, sorteio público de vagas me proporcionou mais realização profissional.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

32. O acervo pedagógico do Codap (bibliográfico e de equipamentos) não foi alterado com a mudança da forma de ingresso de seleção por provas para sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

33. O acompanhamento familiar à vida escolar do aluno aumentou com a implementação do acesso discente por meio do sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

34. O acesso de alunos, ao Codap, através do sorteio público de vagas, fortalece o Colégio como referência de escola pública da educação básica.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

35. No Codap, um público discente selecionado através de aplicação de provas é menos adequado ao desenvolvimento de atividades/projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, no Codap.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

36. Apesar da natureza de laboratório de educação básica, as inovações pedagógicas não devem ser o foco das atividades desenvolvidas no Codap.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

37. Minha prática profissional não foi modificada em função da implementação do ingresso de alunos ao Codap, mediante sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

38. No Codap, questões de indisciplina de alunos diminuíram com a mudança da forma de ingresso, para sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

39. A qualidade de ensino do Codap independe da aplicação de provas de nivelamento para ingresso discente.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

40. O rendimento escolar dos alunos que ingressaram no Codap, através do sorteio público de vagas, é inferior ao observado nos alunos oriundos da seleção através de provas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

41. O contexto escolar que abrigou alunos do Codap, selecionados por provas, estimulava mais minha atividade profissional.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

42. O grau de interesse e participação dos alunos, nas atividades intra e extraclasse, não apresentou mudança com a alteração de forma de ingresso de seleção por provas para sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

43. O quadro de pessoal do Codap (docente, técnico-administrativo e técnico pedagógico) não aumentou, em função da alteração da forma de ingresso discente, de seleção através de provas para sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

45. Os recursos físicos do Codap (salas de aulas, biblioteca, laboratórios, quadra de esportes, espaços de lazer...) não foram modificados em função da mudança da forma de ingresso discente, de seleção através de provas para sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

46. O conteúdo programático curricular das disciplinas foi modificado para atender à demanda dos alunos que ingressaram no Codap através do sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

47. Como unidade de educação básica, as ações pedagógicas desenvolvidas no Codap, não devem ter como foco a formação docente.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

48. O acompanhamento familiar à vida escolar do aluno diminuiu com a implementação do acesso discente por meio do sorteio público de vagas.

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Perfil social do participante

Caro(a) colega, nesta seção, solicito que preencha dados funcionais em relação ao seu vínculo com a UFS.

Que função você exerce (ou exercia, no caso de egresso(a) e/ou aposentado(a)) na UFS?

() Professor de curso de licenciatura

() Professor do Codap (Pula duas perguntas)

() Técnico administrativo do Codap (Pula duas perguntas)

Qual o departamento de lotação?

Você leciona/lecionou alguma disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório?
(Pergunta para professores dos cursos de licenciatura da UFS)

() Sim

() Não

Disciplina(s) que leciona ou lecionou (se for egresso(a) ou aposentado(a)). (Pergunta para professores dos cursos de licenciatura da UFS).

Ano de entrada na UFS (Todos respondem)

Ano de saída da UFS/Codap (no caso de egresso ou aposentado(a) da UFS/Codap)

APÊNDICE E – CODAP: ILHA DE EXCELÊNCIA



APÊNDICE F – CODAP: ISTMO DE REFERÊNCIA



ANEXOS

ANEXO A - RESOLUÇÃO 01/2017 – CONSU/UFS



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

RESOLUÇÃO Nº 01/2017/CONSU

**Indefere alteração do Regimento do
Colégio de Aplicação.**

O **CONSELHO UNIVERSITÁRIO** da **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE** no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO que o comprometimento da UFS está em garantir o direito do acesso e permanência do estudante na educação básica;

CONSIDERANDO que o Colégio de Aplicação - CODAP é o laboratório dos cursos de Graduação em Licenciaturas da UFS;

CONSIDERANDO que a proposta desenvolvida em parceria a partir de 2014, vem dando resultados positivos, o que é constatado pelo resultado do CODAP na avaliação Prova Brasil 2015, enviada pelo INEP;

CONSIDERANDO que os resultados aferidos mostrando que o mesmo está acima da média no Estado, e das escolas públicas municipais e estaduais do país;

CONSIDERANDO o parecer da Relatora, **Consª REJANE LUCIA VEIGA OLIVEIRA JOHANN** ao analisar o processo nº 14.309/2015-08 e declinado durante a Reunião;

CONSIDERANDO o **Voto de Vistas da Consª IARA MARIA CAMPELO LIMA**, ao analisar o referido processo;

CONSIDERANDO ainda, a decisão deste Conselho, em sua Reunião Ordinária, hoje realizada,

R E S O L V E:

Art. 1º Indeferir a proposta apresentada pelo CODAP no sentido de promover nivelamento dos candidatos para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental, e só após resultado proceder a sorteio público.

Parágrafo único. Fica mantido o sorteio publico como acesso de estudantes ao CODAP.

Art. 2º Devolver o processo ao CODAP para avaliação das sugestões apresentadas no Voto de Vistas.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor nesta data e revoga as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 20 de fevereiro de 2017

**REITOR Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli
PRESIDENTE**

ANEXO B – PORTARIA 959/2013 – MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA Nº 959, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

DOU de 30/09/2013 (nº 189, Seção 1, pág. 9)

Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e IV, da Constituição, resolve:

Art. 1º - Ficam estabelecidas as diretrizes e normas gerais para fins de funcionamento dos Colégios de Aplicação, mantidos e administrados pelas Universidades Federais, e que integram o sistema federal de ensino.

Art. 2º - Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.

Parágrafo único - Serão considerados Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica referidas no *caput*, relacionadas no Anexo e que estejam em funcionamento até a data da publicação desta Portaria.

Art. 3º - A criação de novos Colégios de Aplicação e a ampliação de novas modalidades de ensino está condicionada à aprovação no Conselho Superior da Universidade a que se vincula.

Parágrafo único - Na hipótese de a criação de novos Colégios de Aplicação e a ampliação de novas modalidades de ensino redundar na necessidade de expansão, fora dos limites normativamente fixados, dos quadros docente e técnico-administrativo da instituição, o processo deverá ser submetido à apreciação da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, ambas do Ministério da Educação.

Art. 4º - Os Colégios de Aplicação obedecerão às seguintes diretrizes:

I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;

II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e

IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Art. 5º - Os Colégios de Aplicação terão sua qualidade e eficiência aferidas pelos indicadores oficiais do Ministério da Educação - MEC.

Art. 6º - Para fins de funcionamento, os Colégios de Aplicação contarão com recursos orçamentários específicos calculados por meio da Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais (OCC), conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010.

Art. 7º - As Universidades Federais devem adotar as medidas necessárias para que os Colégios de Aplicação cumpram as seguintes metas:

I - garantia da participação dos estudantes nos sistemas de avaliação da educação básica do Ministério da Educação; e

II - oferta de 100% (cem por cento) das vagas dos Colégios de Aplicação de forma aberta.

Art. 8º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

ANEXO

Colégios de Aplicação

IFES	UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA
1. UFPA	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
2. UFRN	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
3. UFPE	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
4. UFS	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
5. UFJF	COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
6. UFV	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
7. UFU	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - ESEBA
8. UFRJ	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
9. UFRGS	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
10. UFSC	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
11. UFSC	NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - NDI
12. UFG	CEPAE
13. UFMG	CENTRO PEDAGÓGICO - CP
14. UFMA	COLÉGIO UIVERSITÁRIO - COLUN
15. UFRR	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
16. UFF	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
17. UFAC	COLÉGIO DE APLICAÇÃO